

EDUARDO GOMES DE MELO

**AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO COMO REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR**

CURITIBA

2005

EDUARDO GOMES DE MELO

**AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO COMO REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR**

**Dissertação apresentada como
requisito para obtenção de título de
mestre em Sociologia, Curso de Pós-
Graduação em Sociologia, Setor de
Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Márcio Sérgio B.
S. de Oliveira**

CURITIBA

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

**Para meu querido avô, João Maria
Gonçalves**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente peço desculpas àqueles que não forem aqui citados especificamente. A estes amigos(as), parentes e demais pessoas que contribuíram, talvez sem saber e das mais variadas maneiras, na composição deste trabalho, aqui vão meus agradecimentos.

Gostaria de agradecer a UnC - Universidade do Contestado, Campus Canoinhas pelo apoio (Auxílio de Capacitação Docente) dado nestes anos de desenvolvimento desta dissertação e aos membros da Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação daquela instituição.

Agradeço à UFPR, em especial ao Programa de Pós-graduação em Sociologia, aos professores membros e aos funcionários (as) do Departamento de Ciências Sociais.

Os agradecimentos pessoais vão primeiramente aos professores membros de minha banca: à Profa. Ana Luisa Fayte Sallas e Prof. Sedi Hirano. Ambos contribuirão fundamentalmente com suas avaliações acerca de meu trabalho, tanto nos elogios, mas principalmente nas críticas.

Ao meu colega de trabalho e amigo Walter Marcos Knaesel Birkner que acreditou em minha capacidade como sociólogo me convidando para trabalhar como professor na UnC – Canoinhas e desde os primeiros momentos que trabalhamos juntos incentivou minha entrada e permanência no mestrado em sociologia.

Por último queria agradecer ao Prof. Márcio de Oliveira, que me abriu as portas para fazer parte do [Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná](#) – UFPR e teve a paciência e a sabedoria para me orientar no desenvolvimento desta dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	iii
LISTA DE QUADROS.....	iv
LISTA DE GRÁFICOS	v
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1 INTRODUÇÃO	1
2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NO PARANÁ	5
2.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	6
2.2 A SOCIOLOGIA NO PARANÁ	20
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DA PRÁTICA: UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	26
3.2 TEORIA DA PRÁTICA: “a busca de uma mediação”	34
2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DA PRÁTICA: <i>habitus</i> , espaço social e capital para a formação da representação social.....	40
3.4 AS TEORIAS EM NOSSO TRABALHO	46
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:	49
4.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES	53
4.2.1 Grupo de Análise.....	53
4.2.2 Divisão Temporal.....	53
4.3 AMOSTRAGEM.....	55
4.4 TRABALHO DE CAMPO:	60
5 PERFIL DO ALUNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR NO ANO DE 2004	65
5.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E SÓCIO-EDUCACIONAL	66
5.1.1 Dados Básicos dos Alunos que Não Variam em Função do Grupo	66
5.1.1.1 Sexo	66
5.1.1.2 Estado natal	67
5.1.1.3 Cidade onde moram	68
5.1.2 Dados Básicos dos Alunos que Mudam em Função do Grupo	68
5.1.2.2 Situação de moradia.....	70
5.1.3 Dados Econômicos Variáveis em Função do Grupo.....	71
5.1.3.1 Renda familiar	71
5.1.3.2 Renda própria e origem da renda.....	73
5.1.5 Dados Educacionais que Não Mudam em Função do Grupo.....	78
5.1.5.1 Grau de instrução dos pais.....	78
5.1.5.2 Ensino médio e ensino fundamental	80
5.1.6 Dados Educacionais (que Mudam em Função do Grupo)	81
5.1.6.2 Relação com outro curso superior	81
6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO	86
6.1 A ESCOLHA DA UFPR E DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	89

6.1.1 Escolha da UFPR	89
6.1.2 Motivos para a escolha do curso de ciências sociais	92
6.2 ASPECTOS PARA FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO NO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO	93
6.2.1 O Processo de Socialização.....	94
6.2.1.1 Cotidiano do aluno de ciências sociais.....	94
6.2.1.2 Ambientes da universidade onde os alunos de ciências sociais estão mais tempo presentes.....	96
6.2.2 O Universo da UFPR e do Curso de Ciências Sociais como Base para a Formação das Representações Sociais.....	99
6.2.2.1 Participação em atividades extra-currículo do curso	99
6.2.2.2 Participação em eventos científicos	102
6.2.2.3 Meios de informação	105
6.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO	109
6.3.1 Prática de uma Sociologia Acadêmica de Qualidade.....	109
6.3.1.1 Qualidades da sociologia no Paraná.....	111
6.3.1.2 Relação sociologia e sociedade paranaense	114
6.3.2 Prática da Sociologia Deficitária Para com o “Meio Exterior” a Ela: Pouco Presente (Na Relação Sociologia Sociedade), Pouco Divulgada e Pouco Incentivada.....	116
6.3.2.1 Necessidades da sociologia como aspectos centrais desta segunda Representação Social	117
6.3.3 Profissão Voltada Para o Trabalho Docente	119
6.3.3.1 Expectativas com relação ao curso de ciências sociais	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO 1.....	137
ANEXO 2.....	142

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SEXO	66
TABELA 2 – ESTADO NATAL.....	67
TABELA 3 – LOCAL DE MORADIA.....	68
TABELA 4 – FAIXA ETÁRIA.....	68
TABELA 5 – ANO DE INGRESSO NO CURSO (GRUPO DOS FORMANDOS)	70
TABELA 6 – SITUAÇÃO DE MORADIA.....	70
TABELA 7 – RENDA FAMILIAR MENSAL	71
TABELA 8 – RENDA PRÓPRIA MENSAL	73
TABELA 9 – GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI.....	79
TABELA 10 – GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE	79
TABELA 11 – ONDE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL	80
TABELA 12 – ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CÁLCULO DO TAMANHO DA AMOSTRA EM CADA ESTRATO/GRUPO	57
QUADRO 2 - AMOSTRAGEM FINAL	59
QUADRO 4 – MOTIVOS PARA ESCOLHA DA UFPR.....	90
QUADRO 5 – MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	92
QUADRO 6 – ONDE VOCÊ PASSA MAIOR PARTE DO TEMPO DURANTE O DIA.....	94
QUADRO 7 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO DOS CALOUROS).....	96
QUADRO 8 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO INTERMEDIÁRIO)	97
QUADRO 9 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO DOS FORMANDOS).....	98
QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES.....	100
QUADRO 11 – PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS E/OU ATIVIDADES	102
QUADRO 12 – MEIOS DE INFORMAÇÃO	105
QUADRO 13 – QUALIDADES DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ.....	111
QUADRO 14 – RELAÇÃO SOCIOLOGIA E SOCIEDADE PARANAENSE	114
QUADRO 15 – NECESSIDADES DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ	117
QUADRO 16 – EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	121

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO DOS CALOUROS).....	76
GRÁFICO 2 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO INTERMEDIÁRIO).....	76
GRÁFICO 3 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO DOS FORMANDOS).....	76
GRÁFICO 4 - ORIGEM DA RENDA (TOTAL).....	77
GRÁFICO 5 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO DOS CALOUROS).....	83
GRÁFICO 6 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO INTERMEDIÁRIO).....	83
GRÁFICO 7 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO DOS FORMANDOS).....	83
GRÁFICO 8 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (TOTAL).....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
Cebap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CESULON – Centro de Estudos Superiores de Londrina
ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo
FAFICLA – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Arapongas
FNSB – federação Nacional dos Sociólogos do Brasil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
Iuperj – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
PUC – PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UnC – Universidade do Contestado, Campus Canoinhas, Santa Catarina
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Para colaborar com os estudos do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR o presente trabalho está focalizado nas Representações Sociais sobre as práticas profissionais do sociólogo, segundo os alunos de ciências sociais matriculados no ano de 2004 na UFPR. Temos como objetivo buscar: o que o grupo de análise em questão (alunos de ciências sociais da UFPR) pensam e o que criam como imagem, na sua socialização como grupo, sobre a sociologia no estado do Paraná. Para isso aplicamos questionários a 78 alunos de ciências sociais da UFPR divididos por nós em 3 grupos de acordo com o ano de ingresso no curso. Isto porque acreditamos ter significativas diferenças na formação das Representações Sociais, em função do tempo que o aluno está no curso. Quanto aos resultados obtidos, estes mostram que as representações sociais estão baseadas nos aspectos do universo formado pela UFPR e pelo curso de Ciências sociais desta instituição; que as representações sociais vão se consolidando de um grupo para o outro (dos calouros para os formandos); que as representações sociais são: a) Sociologia acadêmica de qualidade; b) pouco presente relação entre sociologia e sociedade, pouco incentivada e pouco divulgada; c) sociologia voltada para o trabalho docente. Define-se através destas representações uma distinção que há para estes alunos na sociologia: entre o meio acadêmico e o que há fora dele (sendo este último ainda nebuloso).

Palavras-chave: Sociologia Brasileira - Sociologia no Paraná - Representações Sociais - Ensino Superior.

ABSTRACT

In order to collaborate on the studies of *Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR* the present study focus on the Social Representations of professional practices of sociologist according to the Social Science students enrolled at *UFPR* in 2004. This study aims to investigate: what the group analyzed (Social Science students) thinks of and what it creates as an image during its socialization as a group, about the Sociology in the states of *Paraná*. For this, we apply written reports to 78 Social Science students of *UFPR* divided in 3 groups to their enrolling year in this course. This because we believe there are significant differences in the formation of Social Representations due to the time that the students is in the course. The research data revealed that (i) the social representations are based on the universe formed by *UFPR* and by Social Science course of this institution; (ii) the social representations consolidated from a group to another (from freshmen to seniors); (iii) the social representations are: (a) Academic sociology of quality; (b) little present in the relationship between sociology and society, not developed and promoted; (c) a sociology has focused on the teaching work. Their representations suggest a distinction between the academic environment and what is outside (the latter one is not clear yet).

Key words: Brazilian Sociology, Sociology in *Paraná*, Social Representations, and Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A sociologia é em nossa atualidade cada vez mais pensada e repensada. Isto, pois, a própria ciência passa por um período de reflexão (Santos, 1989). Toda esta “reflexividade”, é claro, não é em vão. Surge como efeito, em virtude de vários fatos no nosso século, de um questionamento sobre a “verdade da ciência”, do confronto, como na linguagem foucaultiana, do “discurso da ciência” com outros discursos presentes na sociedade (Santos, 1998).

Por isso a necessidade de se pensar a sociologia. Porém, isso deve abarcar não só o âmbito teórico acima referido, não só o caráter abstrato desta ciência, mas, outrossim, seu âmbito prático, que podemos tratar como sua materialização.

No Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia realizado em 1997, destacou-se a “importância de se realizar uma investigação de abrangência nacional, sobre ‘as Sociologias locais, fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo” (SALLAS e BEGA, 2001). Ponto este que surtiu num projeto interinstitucional (UEL, UEM, UNIOESTE; e UFPR)¹ para o “mapeamento” da sociologia no ensino superior paranaense.

Ao entrarmos para o mestrado em sociologia na UFPR, fomos convidados a fazer parte deste projeto, do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR.

A importância da investigação das chamadas ciências sociais “locais” (fora do eixo Rio-São Paulo), na história das ciências sociais no Brasil, já é bastante reconhecida no meio acadêmico brasileiro. O Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR é um trabalho que atualmente vem cumprir esta função.

¹ Universidade estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e Universidade Federal do Paraná, respectivamente.

Seu objetivo principal é de “Compreender o processo de institucionalização da Sociologia no Paraná em relação tanto à sua trajetória nas Instituições de Ensino Superior (IES-PR) quanto em relação ao processo de modernização das estruturas sociais, econômicas e políticas do estado, comparando com processos semelhantes em outros estados brasileiros e Distrito Federal” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Acreditamos que a compreensão deste processo envolve não somente esta retomada histórica como também diz respeito a uma análise das características atuais da sociologia no estado do Paraná, das condições que envolvem os agentes que formam (ou que virão a formar) esta sociologia.

Vendo a importância de uma pesquisa como esta que o núcleo propunha, aceitamos o convite, mas tivemos que mudar o foco de nosso trabalho, que antes era a busca da representação social da universidade para estudantes de Canoinhas - SC e região (este foi o projeto com qual entramos no mestrado), para a busca das *Representações Sociais sobre as práticas profissionais do sociólogo*, tendo como grupo de análise os alunos de ciências sociais matriculados no ano de 2004 na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Nossa pesquisa se elabora para ser uma contribuição a este trabalho a ser desenvolvido. Seremos uma ramificação deste cerne que é o núcleo, nos voltando para esta problemática específica. Tentando colaborar para esta compreensão das condições atuais, pois a busca das representações sociais das práticas profissionais do sociólogo traz uma das formas como um grupo de agentes sociais envolvidos com a sociologia no Paraná se relaciona com esta temática central do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR.

Para isso nosso trabalho começa com uma breve retomada da história e da situação atual das ciências sociais no Brasil, dando destaque ao desenvolvimento institucional, ou seja, como o meio acadêmico de nível superior

das ciências sociais foi surgindo no Brasil. Ao ponto que formos fazendo isso, a mesma descrição será feita com o que podemos chamar de "Ciências sociais Paranaenses", mais especificamente a "sociologia paranaense", situando-a no cenário brasileiro. Aproveitaremos este capítulo para especificar e também situar os cursos de ciências sociais da UFPR, descrevendo sua história, seu desenvolvimento e sua situação.

No capítulo seguinte são expostas as nossas bases teórico-metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho: Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Prática de Bourdieu e de seus principais conceitos (representações sociais; *habitus*). Fazemos o que estamos chamando de uma "comparação teórica" entre as partes para expressarmos o que desta relação nos serviu de base.

Trazemos os pontos metodológicos de nosso trabalho expressando nosso instrumento de coleta de dados; como desenvolvemos o questionário e porque o usamos; a escolha do grupo de análise e a amostragem que obtivemos para a aplicação do questionário (as formulas estatísticas com que chegamos a isto); os métodos de análise que usamos; além da descrição de nosso trabalho de campo. Todo este processo necessário para que a descrição e a análise dos dados se tornem mais claras.

Nossa análise começa a ser exposta ao trazermos o perfil dos alunos de ciências sociais da UFPR, com base nos blocos I e II do questionário aplicado ao grupo. Grande parte destes dados vindos do questionário está expressa em gráficos e tabelas obtidos com o questionário. Buscamos com isso uma relação entre *habitus* (origem social) e as condições sociais atuais.

A partir disso nos voltamos para responder a pergunta principal da problemática de nosso trabalho: quais as Representações Sociais das práticas profissionais do sociólogo, segundo os alunos de ciências sociais matriculados no

ano de 2004 na Universidade Federal do Paraná – UFPR? Buscamos isto analisando os dados dos blocos III e IV, que dizem respeito à relação dos alunos com a UFPR, com o curso de ciências sociais e, mais especificamente, com a sociologia no Paraná. Assim formamos nosso capítulo 5.

Por fim, nossas considerações finais sobre os resultados deste estudo, desde o que teoricamente nos foi possível averiguar até nossas considerações práticas sobre a temática abordada.

Assim, ao tentar responder a questão posta como nossa problemática, buscamos ver uma das conseqüências da história das ciências sociais e quais as singularidades do momento atual da sociologia no Paraná, em relação à socialização de um grupo que faz parte desta sociologia. Tentaremos assim uma “sociologia da sociologia” paranaense.

2 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NO PARANÁ

Quando falamos em representações sociais devemos ter claro que estas se referem a algum *objeto* (material ou ideal), ou seja, uma idéia e uma imagem sobre algo². Em nosso trabalho o objeto do qual buscamos uma representação social são as práticas profissionais do sociólogo. Mas o que se pode entender como as “práticas profissionais do sociólogo”?

Para chegar a uma resposta a esta questão retomamos alguns estudos sobre as ciências sociais no Brasil: o nascimento das ciências sociais no Brasil; seu processo de institucionalização; as transformações ao decorrer desta “História das Ciências sociais no Brasil”³.

Posteriormente nos voltamos para a “sociologia no estado do Paraná”. Também tentando explicitar seu processo de constituição, seu desenvolvimento histórico e, em função disso, quais são suas singularidades em relação à “sociologia no Brasil”.

Esta retomada nos é de fundamental importância porque o que ocorre nela é uma “objetivação da sociologia”⁴. A sociologia tomou a si como um de seus objetos de estudo. E devemos ter que, se o conhecimento científico pode ser objeto de investigação científica, ele também pode ser um objeto a ser representado pelo “conhecimento do cotidiano”, pelo senso comum em um grupo social.

Feito isso, acreditamos poder ter uma explicação sobre o que seria o

² Uma explicação mais detalhada sobre o conceito de representação social e sobre a noção de objeto na representação, será dada no capítulo seguinte.

³ Este é o título do que pode ser considerado hoje um dos estudos de maior importância sobre a temática “as ciências sociais no Brasil”. Sob a coordenação do professor da USP e sociólogo Sergio Miceli e contando com a participação de pesquisadores de várias instituições brasileiras, “*História das Ciências Sociais no Brasil*” teve como objetivo principal trazer uma explicação sobre o processo de constituição das ciências sociais em nosso país, ou como o próprio MICELI (2001c) coloca no primeiro volume da obra, fazer “uma análise e uma reflexão sociológicas das Ciências Sociais, de seus praticantes e instituições” (p. 11). E por isso este estudo será uma das balizas para esta parte de nosso trabalho.

⁴ Ver MICELI (ibid.) e ARRUDA (1995).

objeto da representação social que estamos estudando: as práticas profissionais do sociólogo.

2.1 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A universidade, por criar condições institucionais à produção de conhecimento e congregar um número significativo de intelectuais teve papel importante na formulação de princípios guiados por **critérios de cientificidade**. Referimo-nos, nesse caso, às exigências acadêmicas impostas à elaboração de idéias. É por isso que a análise dos paradigmas não pode se descurar dos quadros institucionais da onde brotam. As diferentes “formas de pensamento” manteriam, então, nexos com as instituições. (ARRUDA, *ibid.*, p. 122. Grifo nosso).

A constituição das ciências sociais no Brasil está fundamentalmente ligada ao seu processo de institucionalização. Isto porque, como podemos ver pela parte do texto de Maria Arminda do Nascimento Arruda “*A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a ‘escola paulista’*” que citamos acima, o conhecimento científico está fundamentado em princípios institucionais (“critérios de cientificidade”) que tem basicamente a universidade como sua detentora. É por isso que devemos ter a institucionalização das ciências sociais no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (ambas na década de 1930), como o marco na para a constituição do campo científico das ciências sociais no Brasil. Pois, foi a partir deste momento que se começou a busca de uma distinção entre “uma ciência das sociedades”⁵ e um “pensamento sociológico (...) dentro de um contexto em que literatura, filosofia, discurso político e beletrismo se misturavam”

⁵Esta pequena citação, que é parte do prefácio da primeira edição de “*As Regras do Método Sociológico*” (DURKHEIM, 2003, p. 11), não está aí por puro acaso. A grande “influência francesa” que há nos primeiros anos da constituição/institucionalização das ciências sociais no Brasil pode, como ORTIZ (2002b) afirma, ser traduzida como influência durkheimiana” (p. 178). A influência de Durkheim no início da sociologia brasileira trouxe consigo, é claro, uma de suas principais características: a delimitação da sociologia no campo científico (sobre o papel de Durkheim na luta pela delimitação da sociologia, ver “*Durkheim: arquiteto e herói fundador*”, in: ORTIZ (2002a)).

(ORTIZ, 2002a, p. 179).

Mas não podemos deixar de lembrar que, como a própria Maria Arminda do Nascimento Arruda ressalva na seqüência de seu texto que citamos no início desta seção, os aspectos institucionais não são unicamente suficientes para se compreender o processo de constituição das ciências sociais no Brasil. Dimensões referentes às esferas sociais, culturais, políticas e mesmo econômicas que envolvem os agentes deste campo intelectual tem peso também significativo para se entender este processo.

Ademais, mesmo com o processo de institucionalização sendo tão significativo nas Ciências Sociais brasileiras, devemos considerar que: “A emergência e a difusão de novos padrões de uma Sociologia chamada a partir de então de ‘científica’ ocorreram em um campo em que já existia uma tradição, por assim dizer, endógena. O pensamento sobre a sociedade precedeu no Brasil, como em qualquer lugar, a configuração de uma disciplina chamada Sociologia” (OLIVEIRA, 1995, p. 237).

Aliás, antes de prosseguirmos, é necessário esclarecer que mesmo o que hoje é considerado como relevante ou significativo, para se compreender o processo de constituição das ciências sociais no Brasil, muda dependendo do “modelo explicativo” com que se aborda o objeto. O que estamos falando é da distinção que MICELI (1999) faz entre sua obra, que ele diz ter um “argumento sociológico com tinturas culturalistas” (p. 110) e basicamente a de outros dois autores (“o sociólogo francês e latino-americanista Daniel Pécaut” e o “sociólogo brasileiro Simon Schwartzman”) que estudam o tema “intelectuais brasileiros”⁶. MICELI (ibid.) diz que seu trabalho: “Em lugar de adotar uma perspectiva derivada da sociologia das idéias ou do pensamento, (...), [busca] elaborar um modelo de

⁶ É claro, este tema é indissociável dos estudos sobre as ciências sociais no Brasil.

argumentação capaz de compatibilizar condicionantes ligados às origens sociais àqueles desencadeados pelas mudanças em curso no mercado de trabalho intelectual, uns e outros tomando feição e sentido no contexto político-institucional da época” (p. 110). Como vemos no texto introdutório do volume 1 da obra *“História das Ciências Sociais no Brasil”*, MICELI (2001c) tem este “modelo de argumentação” no estudo das ciências sociais no Brasil:

O empenho analítico em capturar as principais variáveis intervenientes no processo de “construção institucional” requer uma atenção redobrada com relação às práticas sociais em vias de gestação e que dificilmente encontram uma explicação adequada se forem referidas apenas às características de seus mentores ou clientelas envolvidos, por mais determinantes que se revelem a força e o impacto ideológico da presença destes grupos de interesse numa dada configuração institucional. Entende-se então porque a autoria do relato ou da crônica da maioria das histórias institucionais acabe se tornando um móvel de concorrência entre todos os grupos sociais e profissionais empenhados em incorporar a instituição em questão como instrumento de luta, ou então, o que dá o mesmo, em buscar dissolver os rastros de sua própria história em meio aos emblemas de mudança institucional (p. 19).

Segundo MICELI (1999) essa abordagem, tendendo mais para um olhar sobre os aspectos institucionais, estaria nos trabalhos de Simon Schwartzman. Para este autor o processo de institucionalização da ciência (em específico das ciências sociais) seria o que fundamentalmente determinou o desenvolvimento, a constituição das ciências sociais no Brasil⁷. Na abordagem de MICELI (ibid.) a institucionalização também é significativa, mas isto também teria uma explicação que estaria em uma esfera de relações sociais que ultrapassa os limites da instituição universitária.

Um modelo explicativo pautado nas relações dos intelectuais com a política (relações com Estado; militância; etc.) é, segundo MICELI (ibid.), o que

⁷“As ciências sociais não teriam condições de se desenvolver como tradições minimamente estruturadas nestes países se elas não estivessem firmemente ancoradas, em todos os casos, nos respectivos sistemas universitários” (SCHWARTZMAN, 1991: p. 87). Aqui ele faz referência ao desenvolvimento nas ciências sociais em países como França, Estados Unidos e Alemanha, mas este é o “argumento organizacional e institucionalista”, de que MICELI (ibid.) fala.

definiria a obra de Daniel Pécaut. E com este terceiro “modelo de apreensão do objeto” teríamos “O que ler na ciência social brasileira” (MICELI, 1999) atualmente, no que tange o tema “intelectuais brasileiros”.

Explicitamos esta distinção entre modelos explicativos para podermos deixar claro como, a princípio, estamos olhando nosso objeto. Como vimos acima, tomaremos a institucionalização como um dos marcos na constituição das ciências sociais no Brasil. Mas os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos serão também significativos nesta nossa retomada da “história das ciências sociais no Brasil”. Um dos motivos para estarmos fazendo isto está numa das hipóteses do Núcleo de interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná (do qual nosso trabalho faz parte). Este trata do tardio processo de consolidação do campo científico da sociologia nas instituições de ensino superior (IES) do Paraná. Como nos traz OLIVEIRA (2004), a hipótese do núcleo de estudos seria de que: “O tardio processo de consolidação do campo científico da sociologia nas IES estabelecidas no Paraná é o resultado de uma relação entre o espaço da institucionalização (universidades, faculdades, disciplinas, cursos, docentes, etc.) e o processo de modernização das estruturas sociais, políticas e econômicas do estado” (p. 8).

Assim, dito isso e dando continuidade à nossa retomada sobre a história das ciências sociais no Brasil, vemos que antes da década de 1930 (período de início da institucionalização) as ciências sociais tinham em nosso país uma “legitimidade social”, mas não gozavam de uma “legitimidade científico-acadêmica” (ARRUDA, 1995, p. 125)⁸.

No Brasil, já a partir do século XIX começa a surgir o que podemos chamar de um “pensamento social brasileiro”. Dentre as transformações ocorridas

⁸ As expressões de “legitimidade social” e de “legitimidade científico-acadêmica” são retiradas pela autora de um artigo escrito por Víctor KARADY (Apud ARRUDA, *ibid.*) em que este estuda os “domínios do conhecimento” (p.126). Nós também usaremos destes conceitos em nosso trabalho.

no Brasil da primeira metade do século XIX, que tem na vinda da família real portuguesa para a então colônia um dos principais marcos, temos a criação dos primeiros cursos superiores em nosso país, as primeiras faculdades, além da criação da imprensa brasileira. Foi principalmente a partir destes meios que as “idéias sociológicas” (NOGUEIRA, 1981, p. 183) européias começaram a ganhar força no Brasil. Este período que antecede a institucionalização das ciências sociais na década de 1930 pode ser dividido como NOGUEIRA (ibid.) faz, em três fases⁹: a 1ª fase é a da “recepção das idéias sociológicas (1840-1870)” (p.198), que é quando o positivismo comtiano tem suas primeiras manifestações em, por exemplo, teses da Escola Militar do Rio de Janeiro; a 2ª fase é marcada pela “Incorporação de teorias e conceitos sociológicos ao universo de discurso de políticos e intelectuais (1870-1889)” (NOGUEIRA, ibid., p.200) questões como o regime escravocrata, o poder da Igreja, a monarquia, etc., começam a ser discutidas e postas em cheque por letrados que já tem um conhecimento e inclusive já são estudiosos da sociologia produzida na Europa; e na 3ª fase há uma “transição, com a presença de especialistas autodidatas, as primeiras iniciativas de pesquisa empírica e a implantação do ensino da disciplina em cursos não-especializados (1889-1930)” (NOGUEIRA, ibid., p.202). É nesta fase que, apesar de ainda não estar institucionalizada e de haver poucos com formação específica na área, começam a surgir “obras originais” contendo uma análise da realidade brasileira. É o caso, por exemplo, de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, obra que hoje é tratada como clássica tanto por seu teor literário quanto por seu caráter sociológico.

O que marca este período que precede a institucionalização das ciências sociais no Brasil é a formação deste pensamento social sobre o Brasil se dar

⁹Na verdade a divisão que NOGUEIRA faz em seu texto “*A Sociologia no Brasil*” (ibid.) é em 4 (quatro) fases. Porém, a quarta fase é a partir da institucionalização das ciências sociais no Brasil que começa na década de 1930 e este período veremos a frente mais detalhadamente.

quase que exclusivamente por parte de grupos de letrados (“os bacharéis” (FERNANDES, 1980))¹⁰, normalmente ligados a classe econômica e politicamente dominante (NOGUEIRA, 1981; MICELI, 2001b¹¹) e que produziam um “ensaísmo” que, apesar de muitas vezes ser baseado em pesquisas empíricas, não chegaram a formar um conhecimento sociológico sistemático como viria a ocorrer depois. “Trata-se de uma ensaística e de intelectuais de Estado, com independência de pertencerem ou não aos seus quadros. Seu lugar é o público, intelectuais-estadistas para os quais a linguagem da ciência não passa de uma retórica que legitima a sua intervenção sobre uma sociedade atrasada que deveriam civilizar” (VIANNA, 1994, p. 364).

Mas, como traz ORTIZ (2002b), “para que a Sociologia se autonomize enquanto disciplina acadêmica é necessário que ela se diferencie do passado” (p. 177). A criação de um espaço específico para a produção do conhecimento sociológico, principalmente com a abertura Escola Livre de Sociologia e política de São Paulo (1933) e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP (1934), veio para diferenciar este novo campo intelectual das ciências sociais, que começou a surgir, daquele pensamento social sobre o Brasil que se tinha antes. Começa a ocorrer a “legitimação científico-acadêmica” de que falamos anteriormente (cf. ARRUDA, 1995).

Há também que se lembrar de uma fase e das pessoas que formaram ela. Esta fase é marcada pelo surgimento de intelectuais, alguns inclusive formados na área das ciências sociais, só que em instituições do exterior (como é o caso de Gilberto Freire), e que desenvolveram trabalhos “(...) pioneiros na tendência à mudança no estilo da *historiografia* nacional, que passa a convergir

¹⁰ Dentre estes intelectuais podemos destacar, além de Euclides da Cunha que já citamos acima, Silvio Romero, Alberto Torres, Oliveira Vianna, entre outros. Ver NOGUEIRA, 1981; VIANNA, 1994.

¹¹ Esta obra de MICELI (2001b), “*Intelectuais à brasileira*”, trata mais do período que se inicia já no século XX.

com a sociologia no esforço de compreensão da formação da sociedade nacional e de seus problemas” (NOGUEIRA, 1981, p.205. *Itálico do autor*). Portanto, podemos considerar esta fase como um princípio não institucionalizado das Ciências Sociais brasileiras. Aliás, muitos dos autores desta fase vieram a atuar neste cenário institucional. Dentre estes, três autores, cada um com uma obra significava, se destacam por esta fase: Gilberto Freire, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda.¹²

A formação do campo das ciências sociais no Brasil, como já dissemos, se identifica profundamente com a sua institucionalização e mais especificamente com este processo em São Paulo e no Rio de Janeiro. Os processos de transformação/modernização que ocorrem nestes estados a partir da década de 1930 são, a princípio, o que explicam tanto a gênese quanto o desenvolvimento das ciências sociais. Porém as diferentes ciências sociais, ou melhor, os cientistas sociais formados em cada estado nos trazem as especificidades que correspondem aos “condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais” tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo (MICELI, 2001a)¹³.

Nos estudos de MICELI (*ibid.*), sobre o que ele considera o primeiro período institucional das ciências sociais no Brasil (1930-1964), ele destaca a tese que o caso paulista difere-se do carioca quanto ao tipo de cientista social que é

¹² Este período “intermediário” e mesmo estes autores que citamos não devem ser considerados como totalmente distintos das outras fases, tanto a anterior quanto a subsequente. Gilberto Freire, por exemplo, tem papel importante na institucionalização das ciências sociais em Recife (NOGUEIRA, *ibid.*; FRESTON, 2001)

¹³ Cabe destacar aqui que o próprio MICELI (2001c) reconhece que os estudos em torno do estado de São Paulo ganham maior destaque em função da proximidade do grupo criado para o estudo da história das ciências sociais no Brasil: “Como seria de esperar de uma equipe de cientistas sociais operando na cidade de São Paulo, as maiores atenções acabaram se voltando para uma retomada dos fatores intervenientes no processo de construção institucional e intelectual da Escola Livre de Sociologia e Política (1933) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934)” (p. 16). Lúcia Lippi de OLIVEIRA (1995) também ressalva isso: “A Sociologia no Brasil tem aceito como marco de sua história a institucionalização das Ciências Sociais definida pela criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), em 1933, e pela fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Ao tomar estas iniciativas como ponto de origem da trajetória da moderna Sociologia brasileira, os analistas passam a dedicar atenção e espaço à formação da USP, aos mestres franceses que ajudaram a implanta-la e ao professor Florestan Fernandes em sua tarefa de desenvolver e ensinar a Sociologia no Brasil” (p. 237)

formado nestes estados durante este período: em São Paulo a criação da USP, mais especificamente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e da Escola Livre de Sociologia, foi um projeto da “elite local” sedenta por uma modernização cultural, econômica e social, que se tornara mais forte após a derrota política sofrida em 1932, e que via nos incentivos à arte e à ciência uma das formas de concretizar este seu “projeto iluminista” (MICELE, *ibid*, p.105)¹⁴. A São Paulo dos anos 1930-40 transformava sua estrutura produtiva e criava novas necessidades, inclusive no campo cultural. A partir disso, o surgimento de novos cursos superiores para a formação de um novo quadro profissional foi necessário para atender esta demanda. Mas, apesar da elite local ter engendrado este “projeto iluminista”, a clientela que veio preencher o quadro discente dos cursos de ciências sociais em São Paulo não foi da elite política e econômica, mas sim basicamente de “(...) estratos sociais em ascensão” (ARRUDA, 1995, p.118). Na busca do perfil destes cientistas sociais formados neste período nota-se um número alto de mulheres, de descendentes de imigrantes, de pertencentes a “(...) setores tradicionais empobrecidos, (...), ou então, de famílias ligadas ao magistério secundário, à burocracia estatal e ao desempenho de encargos intelectuais e culturais (imprensa, etc.)” (MICELE, 2001a, p.95). Um perfil que, segundo MICELE (*idem*), difere-se daquele do diplomado pelos chamados “cursos tradicionais” (direito, medicina e engenharia). Sendo assim, o profissional formado nestes cursos em São Paulo foi aquele mais autônomo com relação àqueles que detinham o poder político e econômico e, fundamentalmente, seria aquele que traria um conhecimento com novos padrões de cientificidade e, com isso, diferenciado do ensaísmo que antes marcava o pensamento social brasileiro. Esta

¹⁴ Esta tendência modernizante da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX é reconhecida também por ARRUDA (1995) quando cita que “(...) São Paulo era a vanguarda da modernização brasileira, a universidade pôde aí encontrar situação fértil para consolidar-se e desenvolver-se” (p. 117); e por ORTIZ (2002a) ao fazer a comparação da São Paulo dos anos 1930-40 com a Chicago do final do século XIX, destacando o desenvolvimento propício para o surgimento da universidade.

tese de que o cientista social formado em São Paulo e de que o campo das ciências sociais em São Paulo teria uma maior autonomia com relação, por exemplo, aos campos econômico e político nestes estados é possível de ser vista não só nos estudos de MICELI (ibid.), mas também nos trabalhos de ARRUDA (1995) e de ORTIZ (2002a).

Esta distinção entre as ciências sociais de Rio e São Paulo é trazida também por OLIVEIRA (1995). Para a autora: “Falar sobre os cursos de Ciências Sociais no Rio de Janeiro nos anos 1930 é tentar dar conta de uma conjuntura onde múltiplos fatores políticos e questões ideológicas estão compondo um verdadeiro *melting pot*” (p. 244). A institucionalização das ciências sociais no Rio é marcada pela fundação da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1939), mas devido a disputas políticas na capital federal estas duas instituições acabam não vingando. O que se tem como a melhor manifestação das ciências sociais no Rio de Janeiro é o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, que só veio a surgir nos anos 1950. Mesmo assim a influência dos aspectos políticos e ideológicos nas ciências sociais no Rio de Janeiro marcaria uma de suas diferenças para com São Paulo. A própria formação tanto do corpo discente quanto do docente marcaria isto. Os professores cariocas não teriam o mesmo perfil do pesquisador, que no início foram os europeus e norte-americanos¹⁵ que vinham de um campo intelectual já formado, e que puderam dedicar-se integralmente ao ensino e a pesquisa nas instituições paulista, além de trazer toda uma tradição acadêmica e uma alta valorização da autonomia, dos critérios de avaliação e titulação de seus países de origem. Sendo depois estes substituídos pelos profissionais brasileiros formados

¹⁵ Só para não passarmos em branco, podemos citar alguns destes professores da “missão estrangeira” que vieram para São Paulo para ajudar na institucionalização das Ciências Sociais: Donald Pierson (EUA), Roger Bastide (França), Paul Arbousse Bastide (França), Claude Levy-Strauss (França), entre outros. Para saber sobre as “missões estrangeira” nas Ciências Sociais brasileiras, ver PEIXOTO (2001).

por eles, mas que mantiveram estas características (OLIVEIRA, 1995; MICELI, 2001a; e ORTIZ, 2002a). No Rio de Janeiro os professores, na sua maioria, dedicavam apenas parte de seu tempo aos “encargos acadêmicos”, isto porque, como diz MICELI (2001a), o critério de “excelência intelectual” que os cariocas definiram girava em torno de “(...) uma hierarquia de objetos e problemáticas em função de sua relevância para o debate político mais amplo (...)” (p. 104). O perfil do cientista social carioca indicaria isto também: “Os isebianos de estirpe eram membros das elites que dispunham de um patrimônio pessoal e familiar, socialmente destinados ao desempenho de mandatos políticos, ao trato dos negócios públicos; os isebianos de uniforme pertenciam a setores sociais emergentes justamente por força da qualificação escolar e das provas de mérito no trato das coisas da inteligência, a política, a ética e a cultura” (MICELI, 2001a, p.102).

Esta diferença entre *USPianos* e *ISEBianos* se mostraria também na defesa de uma sociologia: enquanto em São Paulo, encabeçados por Florestan Fernandes, os cientistas sociais defendiam uma sociologia “objetiva”, sem aplicação imediata “para resolução dos problemas sociais” (ORTIZ, 2002a, p.183); os cariocas, que tinham em Guerreiro Ramos seu representante mais significativo, propunham o inverso, uma sociologia politicamente engajada para um desenvolvimento nacional, por isso o desenvolvimento da ciência através de sua autonomização era incabível.

Porém, esta objetividade das ciências sociais paulistas não implicava na formação de um cientista social apolítico. Aliás, esta seria uma das características das ciências sociais nas suas primeiras décadas de institucionalização no Brasil: a formação de um agente para a esfera pública (VIANNA, 1994). O próprio Florestan

Fernandes afirmava que o trabalho intelectual tinha sua tarefa na sociedade¹⁶.

Vejamos isto nas palavras de Florestan FERNANDES (2003):

(...) o sociólogo, como homem da sociedade de seu tempo, não pode omitir-se diante do dever de pôr conhecimentos sociológicos a serviço das tendências de reconstrução social. Numa fase de desintegração e de mudança, não nos compete, apenas, produzir conhecimentos sobre a situação histórico-social. Impõe-se que digamos, também, como utilizaríamos tais conhecimentos, se nos fosse dado tomar parte ativa na construção do *nosso mundo* de amanhã. (p. 82)

Mas, de qualquer forma, o destaque dado pelos estudos feitos sobre as ciências sociais no Brasil, logo após sua institucionalização, está focalizado principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Portanto, tratar da constituição/institucionalização das ciências sociais no Brasil sem dar este destaque aos casos do eixo Rio-São Paulo é de certo modo inviável, não obstante, porque também a maior parte do material publicado sobre esta temática, se não é sobre estes dois casos, dedica sua maior parte a eles¹⁷. Mas, como nosso trabalho é sobre uma das “sociologias locais” (sociologia no Paraná), cabe-nos também passar brevemente sobre a história das ciências sociais em demais estados que não os do “eixo principal”.

Nestes “estados mais apartados”, como diz MICELI (2001a), é também tratado de forma diferente o processo de formação das ciências sociais. Isto por haver aspectos como o das “escolas tradicionais” (direito e ciências econômicas, por exemplo) darem início aos cursos de ciências sociais (como é o caso de Minas Gerais), ou de isso ter ocorrido através “(...) do trabalho de divulgação exercido

¹⁶ Esta tendência do pensamento de Florestan Fernandes é explicitada por um dos intelectuais que pode ser considerado um dos maiores conhecedores da obra do autor e que faz parte da geração seguinte a de Florestan na USP, Octavio IANNI, no texto de introdução do livro “*Florestan Fernandes*” (1986).

¹⁷ O primeiro volume de “*História das Ciências Sociais no Brasil*” (MICELI, 2001a), que trabalha este período de constituição/institucionalização das ciências sociais no Brasil, tem a maior parte dele dedicado ao estudo do eixo Rio-São Paulo, destacam-se nele os artigos de Paul FRESTON (2001) “*Um Império na Província: O Instituto Joaquim Nabuco em Recife*” em que o autor ressalva o papel de Gilberto Freire nas ciências sociais no Brasil; e o artigo de Maria Arminda do Nascimento ARRUDA (2001) “*A modernidade possível: cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais*”.

por autodidatas” (ibid., p. 109)¹⁸.

O ano de 1964 pode ser considerado marco para uma nova fase no campo das ciências sociais no Brasil. Isto porque se tem início à ditadura militar e junto a ela: “Em nível estrutural, tem-se uma racionalização que atinge a sociedade como um todo; no nível da esfera política essa racionalidade incorpora uma dimensão coercitiva inerente ao regime militar” (ORTIZ, 2002b, p. 193). Há neste período um novo processo de modernização da sociedade brasileira criando inclusive um novo mercado de bens simbólicos (ORTIZ, ibid. p.187). Como vimos, o primeiro período das ciências sociais brasileiras tinha em São Paulo seu “centro de excelência”. Mas mesmo assim a produção sociológica nas três primeiras décadas de “legitimidade propriamente científica” no Brasil não era algo sistemático. Na nova fase, pós-64, com este duplo processo de racionalização e o de modernização ocorre um grande incentivo à ciência e à formação de profissionais especializados, que a princípio destinava-se mais às ciências exatas e naturais¹⁹, mas que acaba também favorecendo a produção científica das ciências sociais²⁰. No final da década de 1960 começo, da década de 1970 começa a se formar uma rede de programas de pós-graduação em Sociologia que antes era algo restrito a poucos dos centros que possuíam as ciências sociais em instituições universitárias. Nesta fase começa também uma política de financiamento à pesquisa através de agências estatais como a Capes e o Cnpq e

¹⁸ Neste caso temos Gilberto Freire e seu trabalho para criar o Instituto Joaquim Nabuco em Recife, Pernambuco (FRESTON, 2001).

¹⁹ Segundo VIANNA (1994), a busca de modernização do regime militar propunha um desenvolvimento econômico, a implantação definitiva do capitalismo e isto invocava um desenvolvimento científico, principalmente nestas áreas.

²⁰ Neste mesmo período vem ocorrendo no Brasil uma demanda cada vez maior pelo ensino superior, principalmente por “setores médios” da sociedade. O incentivo à pesquisa e ao ensino superior vem resolver este problema também. Os cursos na área da ciências humanas são os que vão abarcar uma grande parte deste “excedente” que busca o ensino superior (MICELI, 1995a).

mesmo privadas como a Fundação Ford²¹. A pesquisa se desenvolve também além dos domínios da universidade, em centros isolados de pesquisa como o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap e o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ. Foram nestes centros, inclusive, que as pesquisas em Ciências Sociais têm seu maior êxito no período ditatorial. Isto porque eles se tornaram o “abrigo comum” de muitos dos pesquisadores que faziam parte do corpo das universidades públicas e que foram afastados de suas funções pelo regime militar (SORJ, 1995)

As conseqüências destas mudanças podem ser vistas de várias maneiras. Como afirma ORTIZ (2002b), todos estes avanços são medidos principalmente “através de seu lado quantitativo” (p.187)²². Pois a repressão do regime militar acaba fazendo com que os departamentos de ciências sociais, criados em varias universidades do país com a reforma universitária de 1968, se tornem apenas os meios de “defesa da profissão – garantindo a sua reprodução (...)” (VIANNA, 1994, p.383) formando novos contingentes. Começa-se a formar um novo profissional das ciências sociais no Brasil caracterizado principalmente pela especialização, pela “internalização da excelência acadêmica” (MICELI, 1995a, p.10) e diferente daquele das primeiras gerações, que era marcado por uma “(...) Sociologia como saber mais ‘universal’ e crítico” (ORTIZ, 2002b, p. 188) e que buscava esta excelência acadêmica tanto externamente quanto internamente, não sendo apenas uma reprodutora de si. Até as tendências para com teorias, métodos e mesmo temáticas a serem estudadas, há este processo de especialização e, em conseqüência, a diversificação das orientações teórica e temática.

²¹ Aliás, a Ford teve papel importante nas ciências sociais brasileiras, diante do montante que destinou à área. Só para se ter uma idéia, das maiores doações da Fundação entre 1962 e 1992, 55% destinaram-se a ciências sociais, somando mais de US\$ 42 milhões (MICELI, 1995b).

²² Ele refere-se aqui principalmente aos impressionantes aumentos no número de teses e dissertações que ocorrem com a criação dos programas de pós-graduação em sociologia que surgem pelo país (ORTIZ, idem).

A nosso destaque sobre a institucionalização como um divisor de águas nas ciências sociais no Brasil se dá principalmente em função desse fato trazer, além desta distinção dentro do campo científico, o que a autora do livro *“Os donos do saber: Profissões e monopólios profissionais”*, Marli DINIZ (2001), chama de “credenciais educacionais” que neste caso podem ser traduzidas pelo diploma universitário, que seria uma das formas que as profissões usariam para ter seu “fechamento”²³, conseguindo assim serem “grupos legalmente privilegiados” (p. 131). Portanto, poderemos até considerar, guardando as diferenças nas origens teóricas dos conceitos, que a formação de um campo profissional depende de alguns fatores (neste caso a legitimação pelo diploma) como aqueles que DINIZ (idem) usa para explicar as “profissões e os monopólios profissionais”.

No Brasil a distinção no campo científico parece ter ocorrido com mais sucesso. A produção científica no campo das ciências sociais que começa a surgir após a institucionalização dos cursos nesta área começa defender sua legitimação por ter esta condição (ORTIZ, 2003). Já no campo profissional a delimitação parece não ter se dado com o mesmo sucesso (SORJ, 1995).

O que vemos, de modo geral, é que as ciências sociais no Brasil marcam um campo²⁴ de relações sociais “(...) de uma categoria de profissionais de nível superior marcada por uma acentuada tendência à especialização e à segmentação de interesses e de representação” (MICELI, 1995a, p.13). As relações institucionais-acadêmicas que invocam na reprodução, tanto da categoria profissional quanto da própria ciência, de que falamos anteriormente, são o que marcam principalmente este campo, ocorrendo com isso uma valorização maior das carreiras no mercado universitário e nos centros privados de investigação

²³ Segundo a DINIZ (ibid), conceito este weberiano “(...) pelo qual coletividades sociais procuram maximizar seus ganhos pelas restrições do acesso a recursos e oportunidades (...)” (p. 30).

²⁴ “Campo” entende-se aqui segundo o conceito de BOURDIEU (1996).

(idem). Fora do meio acadêmico o espaço do cientista social se encurta, a disputa com profissionais de outras áreas para exercer funções no mercado de trabalho aumenta (SORJ, 1995). Em consequência essa dimensão do campo torna-se menos cobiçada e reforçando as relações²⁵ institucionais-acadêmicas como o que mais marcariam as ciências sociais no Brasil. Porém, a construção deste campo não se restringe a dimensão institucional-acadêmica, ela envolve aspectos da prática social dos agentes deste campo (MICELI, 2001a).

2.2 A SOCIOLOGIA NO PARANÁ

Como visto anteriormente, a maioria dos estudos sobre as ciências sociais no Brasil focaliza principalmente o campo formado pela sociologia do eixo Rio-São Paulo, deixando as demais sociologias (“sociologias locais”) em segundo plano.

Com a sociologia do Paraná isto não é diferente. Nenhum estudo sistemático sobre a sociologia no Paraná, e mesmo sobre as ciências sociais de modo geral, foi realizado até o momento²⁶. O que mais se aproxima disso e que tomaremos como uma das bases para esta parte de nossa pesquisa é um trabalho apresentado no V Congresso Estadual de Sociologia de Ciências Sociais e no X Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (TOMAZI, et. al., 2000; TOMAZI et. al., 2001) que trata mais especificamente da institucionalização das Ciências Sociais no estado do Paraná²⁷.

Se olharmos a sociologia no Paraná por uma óptica temporal, podemos

²⁵ Essas relações podem se traduzir como competições dentro do campo. Como nos estudo BONELLI (1995), vemos que é a competição, a tensão que marca a carreira acadêmica como sendo “centro” no “mundo das ciências sociais” (que podemos bem entender aqui como campo (BOURDIEU, 1996)).

²⁶ Diante da proposta que surgiu no Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em 1997, de estudar as chamadas “sociologias locais”, este está sendo o objetivo do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná (OLIVEIRA, 2004; SALLAS e BEGA, 2001).

²⁷ É claro que nos será útil o estudo de Maria Cecília WESTPHALEN (1988) sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná.

dividi-la em fases tal como feito com a sociologia no Brasil. Porém esta divisão ganha um teor mais específico no caso paranaense. Primeiramente, a fase que corresponde ao que antecede a institucionalização não é ainda algo devidamente estudado que possa ser explicitada com clareza como sendo parte da sociologia paranaense. O que se pode alegar é que esta fase, também como as ciências sociais nos demais estados, se caracteriza pelos “pensadores sociais isolados” (SALLAS e BEGA, 2001), que se confundem com a produção literária, com a imprensa, e com a criação de pequenas organizações culturais e/ou científicas (ibid.)

Com relação à institucionalização, a sociologia (que é agora a ciência social que trataremos mais especificamente, isto para definirmos melhor nosso objeto) pode ser dividida em **três fases**.

A **primeira fase** “Implantação da Sociologia”. A legitimação científico-institucional das ciências sociais no estado do Paraná foi “relativamente precoce” (TOMAZI et. al., 2000, p.3), com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná, em 1938, nesta o curso de ciências sociais foi um dos primeiros a ser autorizado. É precoce, portanto, por ter surgido apenas 5 (cinco) anos depois do primeiro curso do país (Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933). Porém, um dos aspectos que marca o surgimento da sociologia no Paraná trata-se da ligação que há entre a formação do curso de ciências sociais e as “faculdades tradicionais”, a própria constituição do quadro docente retrata isso: “a maioria deles era constituída de professores das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina da Universidade do Paraná” (WESTPHALEN, 1988, p.19). Anteriormente vimos que a formação das ciências sociais, de modo geral, e da sociologia, em específico, nos “estados mais apartados” (MICELI, 2001a, p.109) surgiram ligadas os chamados “faculdades tradicionais”. A sociologia no Paraná parece ter esta característica presente, como vemos. Outro ponto a se destacar é

o fato de a manutenção da Faculdade ter passado no ano de 1939, para a União Brasileira de Educação e Ensino, dos Irmãos Maristas²⁸ (WESTPHALEN, 1988, p.22). Após este fato os docentes indicados para as disciplinas passam “a ser considerados catedráticos fundadores das respectivas cadeiras, (...), o professor Omar Gonçalves da Motta passou a ser o primeiro catedrático da cadeira de sociologia” (TOMAZI et. al., 2000, p.3). O curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná foi reconhecido pelo Governo Federal em junho de 1940.

Mas esta primeira fase das Ciências sociais no Paraná tem, até fins dos anos de 1950, um padrão semelhante ao de outros centros brasileiros (com exceção de São Paulo e Rio de Janeiro). Esta diferença com relação aos dois centros se dava somente em função de no Paraná não haver nesta primeira fase uma concentração maior em estudos tidos como “modernos”, que envolviam basicamente o par industrialização-urbanização, o que refletia o próprio desenvolvimento do estado naquele momento.

A institucionalização das Ciências Sociais no estado do Paraná tem sua segunda fase iniciada no final da década de 1950, começo da década de 1960, e vai até meados dos anos de 1980. Embalada no processo de expansão do ensino superior no Brasil, esta fase é tida como a de “expansão das ciências sociais” (TOMAZI et. al., 2001, p.3) no Paraná. Isto porque é nesta fase que surgem mais quatro novos cursos de graduação em Ciências Sociais: na PUC-PR, em 1957; na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas – FAFICLA, em 1968, porém apenas habilitação para licenciatura; no Centro de Estudos Superiores de Londrina – CESULON, em 1972; e na Universidade de Londrina – UEL, em 1975.

Nesta **segunda fase** dá-se a implantação dos departamentos que vem

²⁸ Isso parece nos revelar uma forte presença da Igreja Católica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que possuía em seu primeiro corpo docente apenas um eclesiástico e que, após isso, tem esse número aumentado para 4 (quatro) (WESTPHALEN, 1988, p.20-21).

substituir as cátedras. Este processo, apesar de se consolidar através da reforma universitária, começa a aparecer na UFPR com os professores José Loureiro Fernandes e Cecília Maria Westphalen, já no final da década de 1950, que buscavam a fundação de Departamentos de Antropologia e História (TOMAZI et. al, 2001, p.6; WESTPHALEN, 1988, p.46). Estas duas áreas, de novo, tomavam a frente.

Neste período, enquanto a Antropologia se afirma sob a liderança de José Loureiro Fernandes, a sociologia estagna apesar da formação de núcleos de sociólogos para pesquisa e ensino, do processo de qualificação docente, do aumento pela procura do curso e, em consequência, do aumento do número de formandos.

Assim, surge aqui certo descompasso entre a sociologia produzida no Paraná e a produzida, tanto nos centros já tradicionais (SP e RJ), quanto em alguns mais recentes (Brasília, Porto Alegre, Recife etc.). Nesta fase ainda não se tem um curso de pós-graduação em sociologia no Paraná.

A **terceira fase** (meados dos anos 1980 até a atualidade) surge como período de consolidação das Ciências Sociais do Paraná. Mesmo apesar de no começo dos anos 1990 os cursos da PUC, da FAFICLA e da CESULON, os três particulares, encerrarem suas atividades, deixando as ciências sociais no Paraná com apenas dois cursos em IES públicas (UFPR e UEL) e da busca pelos cursos também decair nesta fase.

Porém, neste período surgem transformações que vem marcar as “Novas Perspectivas” das Ciências Sociais no Paraná. Outros 3 cursos de ciências sociais surgem no estado: um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 1998, no campus de Toledo; em 1999 surge outro na Faculdade de Palmas (curso de Ciências Políticas e Sociais); e outro na Universidade Estadual de Maringá – UEM, em 2000. Agora são cinco cursos que se tem ao

todo, só que prevalecem os cursos em instituições públicas. A consolidação do corpo docente “estável e titulado” é outro marco positivo que possibilitou também o suprimento de uma das maiores necessidades, principalmente na área da sociologia no Paraná, que foi a implantação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em sociologia na UFPR. Tirando um dos “atrasos” que a sociologia no Paraná possuía em relação aos outros estados.

A criação deste mestrado, de um curso de Especialização em Sociologia Política também na UFPR (1998), de outro de Especialização na UEL (1998), de um mestrado em sociologia na UEL (2000), e do doutorado em sociologia na UFPR (2004), parecem estar começando a consolidar um sistema de pós-graduação em sociologia no Paraná e a tirar este estado de uma “situação de desvantagem” em relação aos outros estados próximos de si (SP, RS e SC, só para citar os mais próximos).

Agora retornaremos a pergunta feita no início deste capítulo para tentar definir melhor nosso objeto: “Mas o que podemos ter como ‘a sociologia produzida no estado do Paraná’?”. Na retomada que fizemos sobre as Ciências Sociais no Brasil nos foi possível ver que estas formam um campo de relações institucionais-acadêmicas que envolvem desde as práticas sociais dos agentes deste campo. Uma análise detalhada deste campo na sociologia no Paraná ainda não há, questiona-se até a possibilidade de existência deste campo. Aliás, este é um de nossos objetivos: tentar ver se a sociologia no Paraná diz respeito a um campo (no sentido que BOURDIEU (1996) dá ao termo). Por isso definimos nosso objeto como a sociologia no Paraná, sem tomar como pré-noção que a sociologia no Paraná seja um espaço categorial relativamente autônomo. Mas tentamos buscar em nossos questionários tudo aquilo que, no Paraná fosse produzido, e que dissesse respeito à área da sociologia. Uma noção do que iríamos encontrar não

tínhamos certo, por isso tomamos como baliza os aspectos institucionais-acadêmicos (os cursos de graduação e pós e tudo aquilo que tivesse relação com estes).

A partir daí tomamos o objeto da representação social que iríamos buscar através dos alunos de Ciências Sociais da UFPR, regularmente matriculados no ano de 2004.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DA PRÁTICA: UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao tratarmos de Representações sociais vem-nos a tona um arcabouço teórico que, apesar de ter ganhado força dentro do campo da psicologia social, é considerada por muitos como uma área de estudos férteis dentro das Ciências Sociais.

A sua ligação com a psicologia social é dada porque se considera como precursor da hoje chamada Teoria das Representações Sociais o psicólogo social Serge MOSCOVICI, com sua obra *“La Psychanalyse, son image et son public”* (1961). É neste livro que Moscovici retoma o conceito de Representação Coletiva, da Sociologia Durkheimiana²⁹, para redefini-lo sob uma nova perspectiva.

Como vemos, as origens dos estudos sobre representações sociais estão na sociologia, nos conceitos de um dos intelectuais que é tido como pai da sociologia, ao lado de Karl Marx e Max Weber: É ele Émile DURKHEIM (1858-1917).

A sociologia durkheimiana nasce na busca do verdadeiro objeto da sociologia. Ao definir o **fato social** como objeto da sociologia, Durkheim afirma que uma das suas principais características é ser exterior ao indivíduo. A partir disso, para Durkheim, o estudo do que é individual dizia respeito à psicologia. Pois aquilo que é coletivo vai além da simples soma dos indivíduos.

E uma das formas de estudar a sociedade (o fato social) está em como ela se representa. Aliás, o que traduz bem os princípios de exterioridade e coerção sobre o indivíduo é o conceito da Representação Coletiva, que para o sociólogo

²⁹ Nas próprias palavras de MOSCOVICI (2003): “É óbvio que o conceito de Representação Social chegou até nós vindo de Durkheim” (p.45)

francês é definido como: “(...) o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo também; para criá-las, uma multidão de espíritos diversos associou, misturou, combinou suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações nelas acumularam aqui sua experiência e seu saber” (DURKHEIM, 1996, p. XXIII).

O representar, deste “ser” que é a sociedade, para Durkheim, é a forma com que esta pensa sobre aquilo que está a sua volta e, conseqüentemente, sobre si. Isto se dá através destes símbolos que são as Representações Coletivas (DURKHEIM, 1995).

A noção de Representação Coletiva de Durkheim “evolui” dentro do campo acadêmico também através dos herdeiros de Durkheim nas Ciências Sociais. Marcel Mauss, por exemplo, vê o rito como forma de expressão de uma representação do grupo, se aproximando assim da noção de prática social que no conceito atual de Representações Sociais é bastante presente” (OLIVEIRA, 1997).

Devemos destacar aqui também outro discípulo de Durkheim, Lévy-Bruhl, que posteriormente, com sua obra viria a ter papel decisivo na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003). Sua noção de Representação Coletiva é praticamente a mesma de Durkheim e Mauss. Eis que, portanto, ele também reconheceu esta como uma forma de conhecimento social (“a maneira como o grupo se pensa”). Porém, Durkheim via as formas de conhecimento, como o senso comum e a religião, como sendo predecessores à forma científica, portanto, ao conhecimento positivo. Isto é posto na obra “*As formas elementares da vida religiosa*” (DURKHEIM, 1996 [1915]), considerando as formas de conhecimento, portanto, segundo uma hierarquia evolutiva.

Já Lévy-Bruhl, interpreta isso de maneira diferente. As formas de conhecimento não se diferenciam por uma maior ou menor complexidade ou simplicidade, mas sim pela natureza do modo de pensar. As sociedades que não

pensassem por princípios da lógica, como a moderna, não deveriam ser consideradas ilógicas (ou irracionais), mas sim, detentoras de uma lógica diferente, porém igualmente complexa à da sociedade moderna (MOSCOVICI, 2003).

Por volta do primeiro quarto do século XX o conceito de Representação Coletiva (e conseqüentemente de consciência coletiva), iniciado na Sociologia positivista de Durkheim, perde um pouco de sua força no campo teórico. A noção de representação é, neste período, profundamente ligada ao conceito de ideologia, este último proveniente das teorias marxistas (OLIVEIRA, 1997).

Como já dito, só depois dos anos 1960, com a obra de Serge Moscovici, é que o conceito de Representação vem retomar força, agora dentro da psicologia social. Mas por que dentro da psicologia social?

Segundo MOSCOVICI (2003), a psicologia social européia, não era até este período nada mais do que um reflexo, no que diz respeito à teoria, da psicologia social produzida nos Estados Unidos. Uma das principais características das teorias da psicologia norte-americana, que Serge Moscovici destaca e que, segundo ele, sempre o incomodou, foi ser esta uma “(...) perspectiva individualista ou ‘psicologista’ que se instala na psicologia social” (Cf. SÁ, 1995, p. 21). Nesta perspectiva a psicologia social toma como base o indivíduo e suas ações, seu comportamento nas suas atitudes (FARR, 1995), ou seja, viu-se uma independência do indivíduo perante o meio, noção esta totalmente inversa da teoria de Durkheim.

Moscovici, como psicólogo social europeu, viu sempre com desconfiança esta perspectiva. Para ele as teorias da psicologia social norte-americana, quando postas de frente com a realidade européia, mostravam estarem fora de consonância. A relação teoria/prática entrava em descompasso.

Aqui está um ponto interessante que MOSCOVICI (2003) expõe e que

faremos uma breve referência. O psicólogo social europeu interpretou que a incompatibilidade da teoria da psicologia social norte-americana com a realidade européia deve-se a esta teoria não ser fruto do mesmo contexto ao qual ela está sendo aplicada. Pois, como ele nos diz: “não pode ser esquecido que o avanço real feito pelos psicólogos sociais americanos não foi tanto no seu método empírico ou nas suas contribuições teóricas, mas no fato de que estes estudiosos tomaram como tema de suas pesquisas e conteúdo de suas teorias os problemas de sua *própria* sociedade” (MOSCOVICI, 2003, p. 113). Podemos considerar aqui que Moscovici usou de uma sociologia do conhecimento para explicar o porquê da tendência individualista da psicologia social norte-americana e, portanto, deveria ser mudada na Europa.

Para sair desse descompasso entre teoria e prática, foi na teoria européia que Moscovici buscou uma solução para este problema. Mais especificamente, na teoria sociológica francesa. Foi na França que o precursor da Teoria das Representações Sociais iniciou seus trabalhos. Moscovici vai ao conceito de representação coletiva de Durkheim e põe este frente à frente com o princípio, podemos dizer aqui, behaviorista da psicologia social dos EUA.

Ocorre que, porém, Moscovici não assume por completo os princípios da sociologia durkheimiana, o que ele faz é construir uma nova noção de representação em que o indivíduo passa a ser parte na construção desta representação. A noção deixa de ser uma “personificação do coletivo”. (BOURDIEU, 1983), puramente “estrutural”.

Surge assim o conceito de Representação social que, segundo a principal seguidora do pensamento do intelectual francês, JODELET (1986, p.361-2. apud, SÁ, 1995):

Designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientados para comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano de organização dos conteúdos, operações mentais e da lógica.

A marcação social dos conteúdos dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos em que surgem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam, as funções que elas servem na interação com o mundo e com os demais (p. 32).

A representação social tem como seu primeiro objetivo “(...) tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 54)

Mas o que é familiar e o que não é familiar? Segundo MOSCOVICI (ibid) nossa sociedade divide-se em dois universos: consensual³⁰ e reificado:

Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e de seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. Sob este aspecto, cada um age como um “armador” responsável, ou como um “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século (...). Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é, convenções lingüísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Esses mundos são institucionalizados nos clubes, associações e bares de hoje, como eles foram nos “salões” e academias do passado. O que eles fazem prosperar é a arte declinante da conversação (p. 50).

Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujo membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina o seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante”, ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. Troca de papéis e a capacidade de ocupar o lugar de outro são muitas maneiras de adquirir competência ou de se isolar, de ser diferente. Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas,

³⁰ É possível encontrar o termo *universo das conversações* (MOSCOVICI, 1978, p. 18), que corresponde ao mesmo conceito.

cada um com suas regras e regulamentos. Daí as compulsões que nós experienciamos e o sentido de que não podemos transformá-las conforme nossa vontade. Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula lingüística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado. Nós estamos presos pelo que prende a organização e pelo que corresponde a um tipo de acordo geral e não a alguma compreensão recíproca, a alguma seqüência de prescrições, não a uma seqüência de acordos (p. 51)

Eis que, há algumas coisas que, no universo consensual, sua compreensão não é nítida e que em certos momentos os agentes de um contexto se vêem frente a este algo e formam uma representação dele para que sejam mais comuns as suas relações em seu cotidiano. Portanto o que está em nosso *universo consensual* é o que nos é familiar e o que faz parte do *universo reificado* aparece-nos normalmente como algo que não compreendemos nestas relações cotidianas, algo não-familiar.

Esta divisão entre universos pressupõe uma outra divisão, agora dizendo respeito à natureza lógica de cada um destes universos (SÁ, 1995, p. 28). No primeiro universo, o consensual, a lógica que se dá é a da conversação, do comum (senso comum), dentro de uma igualdade de manifestações para os agentes, ou seja, como o próprio nome designa, é o consenso que prevalece.

No universo reificado a lógico seria mais rigorosa, com princípios de objetividade rígidos, de hierarquização dos elementos deste universo.

Já é possível identificar que o universo consensual e sua lógica de pensamento dizem respeito ao senso comum, as relações de cotidiano onde as Representações sociais são criadas. Isto se dá porque o universo reificado e sua lógica são estranhos a este meio. O caso mais clássico está na ciência como universo reificado e na razão científica como lógica deste universo.

Como vemos nesta divisão entre os universos e suas lógicas, a diferença se baseia num princípio de natureza, o que não faz com que coloquemos esta

divisão de modo estratificado e hierarquizado com um universo à frente, evolutivamente, do outro. Uma representação social, portanto, não pode ser “reduzida” e chamada de uma interpretação distorcida da verdade da ciência (MOSCOVICI, 1978, p.26).

É aqui que Lévy-Bruhl é visto na teoria de Moscovici. Isto, pois, como já havíamos afirmado, diferentemente de Durkheim, Lévy-Bruhl não vê o conhecimento social ou os grupos sociais pelo princípio positivista, em que conhecimento social moderno (como a ciência, por exemplo) seria uma forma mais complexa e, conseqüentemente, mais evoluída. MOSCOVICI (2003) reconhece que foi a partir deste autor que foi possível ver que a diferença de universo é somente de natureza, não de princípios e não de posições, numa cadeia evolutiva.

Continuando na descrição do processo de formação das representações sociais, a busca da familiaridade do que é posto frente ao universo consensual, ou seja, do que é do universo reificado e ainda não contém uma resposta, se dá primeiro com a figuração do sentido do não-familiar: o que é abstrato ganha significado no que é material. Estamos falando de um do processo que MOSCOVICI (ibid.) chama de **objetivação**: “(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. (...), encher o que está naturalmente vazio com substância” (p. 71). Porém nem todas as idéias tornam-se uma imagem, por estas não existirem ou por serem tabus, como nos fala Moscovici. Acontece o que o autor chama de Núcleo figurativo, “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias” (MOSCOVICI, 2003, p.72).

Temos por complexo algo que se valeria objetivo e muito vago. A imagem obtida na objetivação do abstrato pode vir até a assumir a categoria de realidade, deixando de ser apenas signo.

Do mesmo modo, esta figura da objetivação volta a ganhar sentido, a tornar-se abstrata. Compreende-se assim o processo de **ancoragem** da representação social: “(...) esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado (...). Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (ibid., p. 61).

Ou seja, classificar este objeto em nosso rol de categorias. “Seu objetivo principal”, da ancoragem, “é facilitar a interpretação e características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (ibid., p. 70).

Como vimos estas são as bases conceituais da nova perspectiva sobre o estudo das representações sociais. Como dissemos acima, ela deu início ao que atualmente se chama de Teoria das Representações Sociais. Porém, desde o surgimento da obra de MOSCOVICI (1961), *“La Psychanalyse, son image et son public”*, o desenvolvimento dos estudos nesta área se transformaram em algo bastante heterogêneo. Citando Jodelet, SÁ (1998) afirma que “(...) delineiam-se no interior desta ‘espécie de terra de ninguém’ das representações sociais pelo menos seis diferentes perspectivas de estudo” (p. 62). Estas iriam “desde a perspectiva psicologista da cognição social até a perspectiva sociologista das representações coletivas” (ibid., p. 63).

SÁ (idem) identifica estas diferenças com a intenção de dar importantes dicas a nós, “pesquisadoras iniciantes”. Para ele, devemos tomar “uma destas perspectivas teóricas já constituídas ou, se nenhuma satisfaz montar uma combinação consistente de diferentes perspectivas. A segunda alternativa é certamente a mais difícil (...)” (p. 64).

Partindo das influências do nosso meio acadêmico, teremos assim uma perspectiva sociológica, não tão extrema quanto à do conceito de representação

coletiva de Durkheim, é claro. Porém veremos como ficou nossa abordagem teórica após explicitarmos outro pilar teórico em nosso trabalho: a obra de Pierre Bourdieu.

3.2 TEORIA DA PRÁTICA: “a busca de uma mediação”

Pierre Bourdieu (1930-2002) pode ser considerado um intelectual difícil de classificar dentro de tendências teóricas (ORTIZ, 1983). Isto porque sua obra discute com varias destas tendências, além de andar pelos mais distintos campos do estudo nas Ciências Sociais.

Porém, um ponto que muitos dos estudiosos da obra de Bourdieu concordam está no embate *objetividade X subjetividade*. Focaliza-se isto porque Bourdieu tendeu a construir uma teoria que buscava a mediação entre esta dicotomia.

A princípio, podemos ver Bourdieu como herdeiro da escola francesa no campo da sociologia, que tem nomes como Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss pertencentes a ela (isto para não irmos muito longe, ficando somente com três dos ícones das ciências sociais francesas, cada um de uma geração, pois a lista seria grande, mesmo os que só Bourdieu estudou, tais como Sartre, Althusser, Saussure, etc.). Os três autores acima fazem uma seqüência de gerações na escola francesa, cada um, porém, deu sua singular contribuição para a “evolução” das teorias que o antecederam: Durkheim apesar de fundador tem suas bases na filosofia positivista de Comte, porém este não definiu tão bem quanto DURKHEIM (1995) o objeto da sociologia (o **fato social**); do mesmo modo MAUSS (1974) caminha um pouco mais no campo da sociologia ao definir o conceito de **fato social total**; e, é claro, que LÉVI-STRAUSS (1967) ao identificar as noções de estrutura também dá seu passo à frente na teoria.

O que ocorre com Bourdieu é que ele ao mesmo tempo em que nega seus antecessores, também caminha neste mesmo campo teórico levando suas teorias, desta forma, à frente.

A negação se dá ao reconhecer nestas teorias dois pontos, segundo ele, inviáveis para uma teoria sociológica: 1) os três autores acima citados consideram a sociedade, vista a partir do objeto (ou fato social, ou fato social total ou estrutura), como conhecimento consensual que veio se estruturando e se fixando por gerações, estas estruturas podem ser consideradas como sistemas simbólicos, a cultura de um grupo social que se mostra através dos mitos, de sua arte, de sua religião, de sua linguagem, etc.; e que 2) em ser um princípio do qual as práticas são apenas uma simples consequência. Ou seja, o indivíduo é também uma simples consequência destes princípios que são, como DURKHEIM (1995) diria, “exteriores e coercitivos ao indivíduo”. O indivíduo seria apenas executor de toda esta estrutura pré-posta. A obra de um artista seria apenas o reflexo de um conceito de arte de seu grupo, o ato de fé religioso estaria já inscrito no sentido da religião, e a fala seria a comprovação da existência da estrutura objetiva da linguagem (MICELE, 1998).

Bourdieu parte afirmando que estas estruturas não podem ser vistas unicamente por este seu lado objetivo. A prática, posta antes em segundo plano, deve estar em patamar igual para a explicação da realidade social. Sendo a prática, assim, a participação do indivíduo, ou melhor, do agente social na construção e/ou na reprodução da sociedade, nesta dialética com a estrutura. Bourdieu reflete bem isso no desenvolvimento de seus conceitos-chaves.

Um deles é o conceito de *habitus*. Vindo da idéia escolástica de *habitus*, que a determinava “como um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para operar numa determinada direção” (ORTIZ, 1983, p. 14). Conceito este que BOURDIEU (1983) vem redefinir como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência das regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (p. 61).

Vemos com isso que o agente social está inserido em um contexto em que há princípios de práticas, objetivamente determinadas (estruturas estruturadas), que para se concretizarem como ações, percepções ou apreciações, frente a uma determinada situação, são assimiladas à subjetividade do agente (funcionando aqui como estruturas estruturantes). Tem-se, deste modo, ao mesmo tempo uma pré-disposição e uma improvisação, ou como BOURDIEU (ibid.) mesmo coloca, “uma estreita relação entre *probabilidades objetivas* cientificamente construídas (...) e as *aspirações subjetivas*” (p. 62). Ou seja, há ações em que, em determinado meio, torna-se possível ter uma forma de probabilidade diferente dos cálculos de probabilidade científicas normais, pois há neste caso todo um corpo de valores sócio-culturais “preceitos éticos (...) e mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*” (idem).

A noção de *habitus* traz consigo o princípio de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (ibid., p. 60) que está na origem da prática (da ação) mostrando esta não somente como uma coisa pré-determinada, mas também não sendo unicamente fruto da vontade do indivíduo; o indivíduo é tanto produtor quanto reproduzidor das condições objetivas nas quais ele está inserido. O que Bourdieu tenta aqui é uma dialética entre dois polos. Esta “dialética dos extremos” é um princípio na Teoria da Prática de Bourdieu. Isto é visto, pois para ele a própria ciência precisa olhar a relação teoria/prática. Ela (a ciência) não é, como muito se pensou, “um observador divino”, neutro, isento de

qualquer influência. Ela também deve vigiar-se no caminho entre os dois extremos. É o que Bourdieu chamou de “vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 1999, p. 12). Esta relação objetivismo/subjetivismo, exterior/interior, segundo PINTO (2000) é uma das dimensões do *habitus*: a **dimensão disposicional**. Para BOURDIEU (2001), “(...) uma das funções principais do *habitus* (...) consiste em descartar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro o finalismo segundo o qual, (...), o agente atua de maneira livre, consciente e, (...), sendo a ação um produto de um cálculo das chances e dos ganhos.” (p.169)³¹.

Diante disso, temos que o *habitus* é adquirido (ou reestruturado, como veremos mais a frente) nos processos de **socialização** pelos quais os agentes passam. “A socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade” (BONNEWITZ, 2003, p. 76).

Mas se o *habitus* é o “princípio da prática”, a parte estrutural, “objetivamente orquestrada”, que situações são essas em que o agente está para concretizar a prática? A situação em que se encontram os agentes, para a execução das ações nessa sua relação com o *habitus*, é função da **posição** de cada agente objetivamente determinada num espaço, no mundo social.

Esta é uma característica fundamental na teoria de Bourdieu: ver a sociedade como um espaço, um **espaço social** (Cf. BONNEWITZ, 2003, p. 51).

³¹ Esta citação foi retirada de uma das últimas obras de que Bourdieu fez em vida, *Meditações Pascalianas* (2001). Nesta obra ele tenta resumir a sua crítica ao que ele chama de pensamento escolástico (numa alusão ao pensamento escolástico da Idade Média), que para ele está ganhando força na teoria social contemporânea e que erra em se por como forma de “pensamento puro”, de “teoria pura”, sem ver que toda e qualquer forma de pensamento ou teoria (seja ele científico ou não) está inscrito em práticas sociais, em predisposições sociais, enfim, num *habitus*.

Como cada agente está em determinada situação, ocupando “(...) *posições relativas* em um espaço (...)” (BOURDIEU, 1996, p. 48), a relação com o *habitus* difere de um agente para o outro. Esta diferença na execução da prática é tida como a **dimensão distribucional** do *habitus*:

dado que os indivíduos estão desigualmente distantes por suas disposições subjetivas dos bens (...) legítimos, e que tais disposições não têm outro conteúdo nem outra definição que não essa mesma distância, segue-se que a raridade desses bens tende a ser reproduzida (...) pela raridade dos meios de apropriação (PINTO, 2000, p. 39).

O *habitus* também é ordenado segundo o **campo** com o qual ele se relaciona. É a terceira dimensão do *habitus*, seu “**aspecto ‘categorial’**”, que concerne especificamente ao trabalho lógico de ordenação do mundo a partir de um pequeno número de esquemas generalizáveis e transponíveis” (PINTO, 2000, p. 41. Grifo nosso). Nos estudos de Bourdieu vários campos de relação de agentes sociais foram abordados: o campo científico, o campo religioso, o campo artístico, o campo da luta de classes sociais, e muitos outros. Há, porém, que se lembrar que por existirem vários campos não significa que sejam espaços totalmente independentes uns dos outros, eles são, em algumas vezes, intercambiáveis, podendo inclusive interferir um sobre o outro³².

Devemos expor também que o campo é um espaço em que os agentes objetivamente situados lutam por “interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p.19). Uma diferença entre os agentes dentro de um campo é estabelecida segundo o domínio que cada um tem dentro do campo, um poder sobre os aspectos do campo. É o que Bourdieu chamou de **capital**. Um campo tem sua estrutura formada de acordo com o capital dos agentes que dele fazem parte. Há aqueles que “possuem” mais capital, portanto mais poder dentro

³² Esta relação entre os campos na obra de BOURDIEU, pode ser bem compreendida na obra *A economia das trocas simbólicas* (1998), onde ele vê a relação entre o campo econômico e o campo cultural.

do campo (dominadores), e os que estão situados com menos capital (dominados) (Ortiz, 1983). Temos aqui, como Miceli (1998) afirma, o uso de uma comparação das relações sociais com as relações econômicas, até mesmo no uso da terminologia (capital, mercado, etc.).

Como o capital do agente define sua situação ele também propicia sua relação com o *habitus*. Esta definição de um capital é a **dimensão econômica** do *habitus* (PINTO, 2000). É possível considerar assim a relação dos agentes inseridos no espaço social como uma relação de mercado, de capital e mercado. Ou seja, o capital que o agente tem faz com que a aplicação dele (a prática) tenha como consequência uma produção, uma reprodução das condições objetivas (MICELI, 1998, p. XXX).

Aqui encontramos outro ponto importante na teoria de Bourdieu, que seria a herança de Marx em sua obra. Apesar de toda a importância das condições materiais, o sentido para compreendermos o espaço social não estaria única e exclusivamente nelas. O capital econômico, que podemos tomar aqui como consequência das condições materiais, estaria numa consonância profunda com o capital cultural, “que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família” (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

Como dito acima, o *habitus* tende a reproduzir as condições objetivas, pois os agentes sociais satisfazem suas “aspirações subjetivas”, sua livre vontade, a partir destas condições limitadas. Porém, o *habitus* pode vir a sofrer mudanças sociais. Sendo o *habitus* um processo dialético de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, ao ocorrer mudanças nas condições objetivas, não sendo mais aquelas que o agente interiorizou, ao se querer exteriorizar as ações, percepções ou apreciações ocorrerá “uma defasagem do *habitus* antigo em relação às condições novas” (BONNEWITZ, 2003, p. 89). Isso ocorreria em casos

como: os chamados “conflitos de gerações” em que a relação entre o *habitus* dos pais entra em descompasso com os filhos em função de estes terem passado por “instancias de socialização” (como escola, universidade, etc.) que despertam novas formas de ação, de percepção. Isto se dá porque estas instâncias são partes de uma nova (ou modificada) configuração do espaço social, de um novo sistema de posições sociais e de disposições (*habitus*).

Mas há também a possibilidade de uma **reestruturação** do *habitus* quando ocorre uma mudança na posição do agente em função de ele ter percorrido uma trajetória social que ocasionou transformações nas suas condições objetivas. Ou seja, os agentes, dentro de uma dinâmica social, podem ter a ascensão, a estagnação ou o declínio social que os trarão novas situações, novas condições sociais em que o *habitus* ao invés de se defasar irá se adaptar a estas novas condições mantendo assim as disposições que já tinha nas condições que o originaram, mas que não são mais as mesmas (BONNEWITZ, 2003).

2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DA PRÁTICA:

habitus, espaço social e capital para a formação da representação social.

Ao tentarmos relacionar a sociologia de Pierre Bourdieu com a teoria das representações sociais, devemos tomar cuidado para saber identificar as verdadeiras relações de uma com a outra.

Estamos falando isso porque há pontos na teoria das representações sociais que apesar de estarem tão próximas da teoria da prática, operam por ópticas diferentes.

Vejamos a obra de Moscovici e os pontos que esta tem em comum com a de Pierre Bourdieu: apesar de Moscovici ser romeno, o mais importante que ele produziu no meio acadêmico foi na França, país onde Pierre Bourdieu nasceu e

onde é considerado, se não o maior, um dos maiores sociólogos do século XX. Além disso, o desenvolvimento das duas obras se dá a partir da segunda metade do século XX, por volta dos anos de 1960. Ou seja, vemos aqui que as duas teorias surgem praticamente no mesmo lugar e no mesmo período.

E não se encerra aqui, os fundamentos usados pelos dois intelectuais e o objeto de cada um ao desenvolver um trabalho teórico parece expressarem uma profunda relação teórica e acadêmica. Buscar um avanço na dicotomia indivíduo/sociedade foi base de motivação para os dois autores. Moscovici procurou na sociologia de Durkheim (Representações Coletivas) e na psicologia norte-americana seus fundamentos para a Teoria das Representações Sociais (cf. FARR, 1995; SÁ, 1995). Do mesmo modo, Bourdieu em seus estudos também sobre o método objetivo de Durkheim e sobre a sociologia compreensiva de Max Weber (além de outros autores tanto da perspectiva objetivista quanto subjetivista) desenvolveu seus conceitos para uma sociologia mediadora de perspectiva.

Porém a relação não é tão simples de se estabelecer como, pelo que vimos acima, parece ser.

A principal diferença entre os dois autores estaria nas relações que podem ser vistas como formadoras das representações sociais, que para MOSCOVICI (2003) seria algo que ocorre no universo consensual, que “(...) é onde a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e de seu auspício” (p. 50). Ou seja, é a comunicação e o consenso que predominam. Para Bourdieu isto não seria possível, pois estas relações envolvem, basicamente, diferenças de poder entre estes agentes. Não há esta igualdade e esta liberdade como Moscovici alega (cf. ORTIZ, 1983).

No entanto, a teoria das representações sociais vem nestes últimos tempos desenvolvendo noções mais sociológicas e isso acontece, inclusive, em

função de aproximações com a obra de Pierre Bourdieu.

Podemos ver isso, primeiramente, pela perspectiva de Willem DOISE que, aliás, é considerado como articulador da teoria das representações sociais sob uma perspectiva sociológica. (SÁ, 1998; OLIVEIRA, 2003). DOISE (2001) afirma em seu texto intitulado “*Atitude e representações sociais*” que, no estudo referente à noção de atitudes, esta deve ser entendida como o resultado do processo de objetivação e como representação a ser ancorada. Portanto, é estudá-las como representações sociais num *espaço* de relações sociais. Para isso ele destaca aqui a noção de campo, de Bourdieu:

As Representações sociais são sempre **tomadas de posições simbólicas** organizadas de maneiras diferentes (...). De um modo geral, pode-se dizer que: em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posições simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos e grupos, constituindo ao mesmo tempo um **campo** de troca simbólica e uma representação desse campo. (ibid., p. 193) [Grifo nosso].

Ou seja, esta “tomada de posição” simbólica por parte do agente social, se dá dentro de um campo (BOURDIEU, 1996)³³. Deste modo as *atitudes* não são algo que fazem referência somente ao indivíduo, mas dependem também das *condições* em que ele (o indivíduo) está inserido.

Cabe aqui também destacar a interpretação do Prof. Márcio de OLIVEIRA (2003), que vai a partir desta perspectiva para uma abordagem dos dois processos de objetivação e ancoragem, vendo-os com uma “roupagem sociológica”: “Estes dois conceitos encontram alternativas no Campo da Sociologia. Enquanto que o primeiro [objetivação], pode-se corresponder o conceito de situação ou de campo, o segundo [ancoragem] pode-se corresponder o conceito de posição” (p.20).

³³ Cf. OLIVEIRA, 2003, p. 14.

Esta “roupagem” também pode ser vista porque; “O processo de objetivação supõe o indivíduo envolvido por uma estrutura particular ou por circunstâncias particulares ou, para falar ainda mais sociologicamente, por uma conjuntura social e política com suas restrições e potencialidades materiais e culturais, (...)” (idem).

Assim sendo, o indivíduo teria à sua disposição os aspectos (objetivos) do campo para substancializar o abstrato.

Mais à frente: “Já o processo de ancoragem dependeria mais fortemente da posição social do indivíduo. Esta ‘posição’ no seio da pirâmide social cristalizaria toda sua história de vida, sua origem social, seu grau de escolaridade, seu passado, enfim, seus *habitus*”. (idem)

Ancorar a representação é categorizar, dar um sentido a ela dentro de normas, valores, crenças e regras sociais, aspectos que formam um “*sistema de disposições duráveis*” (*habitus*), que irão marcar as práticas de um grupo social. Como o *habitus* do agente depende da posição que ele ocupa no espaço social, a formação da representação social, mais especificamente a ancoragem, vai depender desta posição social também. Porém, acreditamos que isto não quer dizer que o *habitus* seja uma representação social, ou vice-versa. O processo de formação da representação social é algo mais dinâmico que envolve a socialização dos agentes. Ver a mudança de uma representação social é mais comum que ver a mudança do *habitus*. Isso confirmaria que a representação seria um dos processos do *habitus*, que ajuda na sua reprodução (mesmo sendo através de novas representações sociais) ou na sua mudança (reestruturação).

Portanto, nesta análise, a formação da representação social depende profundamente do contexto social, dos aspectos sociais em que o agente social está inserido. O que nos permite olhar a representação social de modo sociológico

Estas importantes visões sociológicas sobre representações sociais

podem ser reforçadas pelos estudos da psicóloga social Mary Jane SPINK (1995a) que nos trás duas formas de classificar o processo de formação das representações sociais. Uma de caráter contextual e outra temporal. Na primeira as Representações Sociais são formadas por influência de dois contextos: “(...) de um lado temos os conteúdos que circulam em nossa **sociedade** e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de **interação social** e as pressões para definir uma dada **situação** de forma a confirmar e manter identidades coletivas” (ibid., p. 121) [Grifo nosso].

Portanto, a Representação Social se forma tanto no contexto social mais abrangente do qual fazemos parte, quanto em situações nas quais estabelecemos nossas relações sociais de cotidiano.

Vendo o processo de forma temporal obtemos uma divisão em três partes. Estes conteúdos que formam a Representação Social, que citamos acima, podem ter: 1) uma gênese remota, que corresponderia a acumulações de conteúdos culturais, ao “imaginário social”; 2) serem fruto do tempo vivido do agente, que como designa SPINK (idem), é o “território do *habitus*” (BOURDIEU *apud* SPINK, 1995a, p. 122); ou 3) estarem no tempo das interações sociais das “situações” (sendo esta noção diferente da de campo que Bourdieu dá), que seria o mais curto dos três tempos.

Analisando este caráter temporal do processo de formação das Representações Sociais, quanto mais nos voltarmos para o tempo longo (imaginário social), mais permanente serão os aspectos identificados. Quanto mais analisarmos o “tempo curto” (interações sociais), com uma maior diversidade, com uma maior flexibilidade nos depararemos (SPINK, 1995a). Com isso também vemos que as representações sociais são mais dinâmicas que o *habitus*, tendem a mudar com mais facilidade.

Assim vemos que as representações sociais são elaboradas pelo

agente, pelo sujeito social que está sob a influência da história e da cultura da sociedade da qual ele faz parte, de “um campo estruturado” (JODELET, 1984, p. 36 apud SPINK, 1995). A Representação Social é com isso uma “estrutura estruturada”. Mas ela também surge como um a “expressão do afeto”, dos sentimentos do agente, tendo assim um caráter transformador da realidade social, atuando como uma “estrutura estruturante” (SPINK, 1995).

Porém, quanto a esta visão de Spink queremos fazer aqui uma ressalva lançando uma de nossas hipóteses teóricas.

A **permanência** e a **diversidade** são as características das representações sociais que se definem por estas serem um processo contextual e temporal. E esta se expressa segundo a amplitude ou o encurtamento de uma destas dimensões de seu processo de formação. Olhar as representações sociais como processo nos permite ir das estruturas às práticas sociais.

SPINK (1995a) coloca na interfase destes pólos “o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (...)” (p. 122). Porém, acreditamos que o *habitus* não se restringe somente a esta interfase, ele seria tanto a parte da estrutura ampla, quanto poderia ser também as práticas sociais, ou como diz SPINK (1995a), “(...) a funcionalidade das representações”.

Com isso a formação da representação social pode ser considerada como um dos processos de socialização em que os agentes estariam envolvidos, sendo a socialização considerada aqui como o conjunto de mecanismos que é causa e a consequência dos *habitus*.

Portanto, acreditamos que o *habitus* está tão mais intrínseco ao processo de formação das representações sociais do que como sendo apenas uma parte interfásica deste processo.

Isto seria então a reestruturação do *habitus* (BONNEWITZ, 2003, p. 89), ou seja, as representações sociais formadas no processo de socialização

estariam ajudando a adaptar o *habitus* do grupo as novas condições com as quais os agentes estão agora se defrontando.

Ademais, queremos destacar aqui outro ponto que identificamos na obra de Moscovici que o aproxima de Bourdieu. Apesar de não reconhecer estes fatores quando defini o que é universo consensual, MOSCOVICI (1978), em um trecho do livro “*A representação social da psicanálise*”, afirma que as representações sociais têm três dimensões: *informação*, *representação* ou *imagem e atitude*. A *informação* é o que nos chamou a atenção: “A informação (...) relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto (...)” (ibid., p. 67). Para Moscovici ela corresponde a níveis de informação que um determinado grupo tem sobre um objeto representado o que lhe permite “uma discriminação precisa entre níveis de conhecimento” (ibid, p. 68). Ele reconhece as diferenças entre os grupos sobre determinado conhecimento, o que nos trazem representações sociais diferentes. O que nos parece ser um possível reconhecimento de hierarquias entre grupos. Porém não é ainda o que expressamos acima, que frisa a hierarquia dentro do próprio grupo. Mas acho que se tentarmos ver a *informação* entre as pessoas de um grupo sobre o objeto à ser representado encontraremos diferenças que por serem pequenas possam parecer sem importância, mas que acreditamos, na representação social formada por este grupo prevalecerá a visão daqueles que tenham mais informação.

3.4 AS TEORIAS EM NOSSO TRABALHO

E agora como usaremos estas duas teorias, ou ao menos parte delas, em nossa dissertação? Quais os pontos que nos serão interessantes? O que buscamos através delas?

Nosso objetivo principal, como dito no começo deste capítulo, era estudar estes dois autores para tomar as relações que encontrássemos entre suas teorias como base teórico-metodológica para buscar a representação social da “sociologia no Paraná”.

Poderíamos, portanto, ao estudar uma representação social, nos voltarmos para a sua construção, ou “processo de formação da representação social” (SPINK, 1995a), como uma socialização (ou interação) que se dá sob um *habitus* (BOURDIEU, 1983) dentro de um “contexto social” (OLIVEIRA, 2003). Ou seja, a representação social seria efeito/causa de um *habitus* de um grupo social, num processo de interação deste grupo no espaço social.

O que citamos acima é uma hipótese teórica que construímos a partir dos pontos que aproximam, a nosso ver, as teorias estudadas neste trabalho. Tentamos, portanto, entender como que pessoas que tem contato com a sociologia na UFPR e que fazem parte do curso de ciências sociais desta instituição dão uma *imagem* e *categorizam* esta sociologia, sem ser um conceito pré-elaborado segundo os preceitos desta própria ciência. Uma noção que fizesse parte do *cotidiano* destes agentes, que trouxesse junto com ela seus *valores sociais*, suas *contribuições subjetivas*. O que, numa conversa informal com estes agentes, fosse uma resposta a simples pergunta “o que ele pensa sobre a sociologia no Paraná e na UFPR?”. E mais ainda: para que eles fazem esta representação social, qual será sua função se é que a tem?

E uma diferença básica deste objeto está nesta sua característica de ser ciência.

A sociologia, não só na UFPR é claro, é uma forma racionalmente embasada de se pensar e de agir. Ao se fazer ciência, e é claro sociologia, como estamos fazendo agora, estabelecemos objetivos anteriores as nossas “ações” que se efetuam por meios racionais. Além do mais a sociologia, e a ciência em

geral, só é reconhecida se faz parte do meio acadêmico, que tem como centro as instituições universitárias. Ou seja, é parte do que na Teoria das Representações Sociais chamamos de Universo Reificado, que é levado pela sua lógica pré-estabelecida.

Portanto, queríamos saber o que os alunos do curso de Ciências Sociais da UFPR “pensam” sobre a sociologia na UFPR. Buscamos uma Representação Social formada por um grupo de análise que consideramos grupo por terem relações de socialização em comum que tem sua base no curso de Ciências Sociais da UFPR, sobre um aspecto racional-científico presente em suas vidas, mas que nem sempre é expresso por esta lógica racional-científica, pois seus valores, suas paixões também estão presentes ao se formular esta noção, principalmente, em caráter informal.

Não fizemos aqui uma verdadeira análise das teorias, buscando os aspectos sociais e históricos de sua construção, numa profunda busca do *habitus* que envolve o trabalho científico de cada autor. Isto porque, nosso trabalho não tinha este objetivo, mas somente o de usar as categorias desenvolvidas por estes autores.

Isto, repetindo, o que fizemos aqui foi apenas uma breve demonstração dos princípios teóricos, numa comparação sobre a obra de autores dentro do campo das ciências sociais desde a metade do século XX, mas que não adiantaria muita coisa se não colocássemos esta teoria em confronto com a realidade: se não tentássemos comprovar esta nossa hipótese teórica na nossa realidade, em nossa pesquisa empírica. Pois estas teorias se construíram baseadas, a princípio, em um outro contexto social. Ou seja, necessitávamos coloca-las numa dialética com nossas práticas. Porém, antes disso, apresentamos os procedimentos metodológicos usados em nosso estudo.

4 PRODCEDEIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

Nosso objeto de estudo, por ser uma representação social, se enquadra na definição de *forma de conhecimento social* que serve à comunicação (MOSCOVICI, 2003, SPINK, 1995a). Corresponder a isso evoca ser algo que está em constante processo, ela (a representação social) não é um conteúdo plenamente dado, algo estático e que está aí e simplesmente age sobre o indivíduo que nasce num determinado grupo social. Ou seja, não é uma representação coletiva, tal como em DURKHEIM (1996, p. XXIII). Ela esta sujeita às mudanças vindas do processo de interação social. Mas também envolve aspectos que dizem respeito ao imaginário social, a uma quase consciência coletiva deste grupo.

Na tentativa de abarcar estas características o instrumento que usamos para a busca da representação social da sociologia no Paraná, segundo os alunos de ciência sociais da UFPR regularmente matriculados para o ano de 2004, foi o **Questionário**.

Com esta técnica tentamos chegar o mais próximo possível da noção dada por MUCCHIELLI (1978), que expressa o questionário não como um instrumento de perguntas *diretas*. Tentemos, sim, a partir de perguntas com respostas *objetivas* (não diretas), investigar os possíveis fatores que influenciam a formação das representações sociais. Porém isso não quer dizer que a resposta para o nosso problema venha “pronta” (questionários diretos) nos questionários aplicados. Esta resposta dependerá profundamente da forma como interpretaremos estes dados.

Este nosso questionário (anexo 1) se divide em 4 (quatro) blocos temáticos, começando com perguntas sobre os dados pessoais e sócio-

econômicos, somando ao todo 8 (oito) questões; no segundo bloco tratamos 5 (cinco) questões referentes a formação escolar do agente entrevistado; já no terceiro as perguntas (9 (nove) no total) buscam saber sobre a relação que o grupo analisado tem com a UFPR e com o curso de Ciências Sociais desta instituição; e por fim, no bloco 4 (quatro), questionamos mais diretamente sobre o objeto da representação social, a sociologia no Paraná, neste último bloco são apresentadas 6 (seis) questões.

O objetivo deste instrumento foi a busca de variáveis que considerávamos importantes para interpretarmos a representação social das práticas profissionais do sociólogo, segundo o grupo em questão. Dentre estas variáveis que buscávamos estão, primeiro, aquelas que nos ajudaram na definição de um perfil dos alunos do curso de ciências sociais da UFPR em 2004: idade, sexo, renda (própria e/ou dos pais), condição de moradia, estado de origem e cidade onde reside. A escolaridade (bloco II) se apresentou nas variáveis como: grau de instrução dos pais, categoria de escola onde cursou o 1º e o 2º grau (pública ou privada) e se já obteve formação em nível superior ou não.

Com a busca destas variáveis referentes ao acadêmico, partimos para obtenção de outras que descrevam a relação do acadêmico com o curso de ciências sociais e com a UFPR. As variáveis para isso são: expectativas com relação ao curso, motivos para a escolha do curso, motivos para a escolha da instituição, permanência e locais de permanência na universidade, participação em eventos e programas extra-currículo do curso e identificação com as áreas das ciências sociais. As últimas variáveis que buscávamos com o questionário eram: meios de informação sobre a sociologia produzida no Paraná, relação entre sociologia e sociedade, qualidades e necessidades da sociologia no Paraná.

Cada variável deste questionário, além de estar enquadrada segundo os blocos temáticos, pode ser dividida de acordo com as contribuições que ela deu

para que podessemos identificar aspectos referentes ao **habitus** (BOURDIEU, 1983) deste grupo (blocos I e II, que questionavam sobre a vida dos agentes antes do período atual, de socialização na UFPR) e referentes ao **espaço de socialização** do qual eles faziam parte como grupo (bloco III e IV) que buscavam identificar as relações dos agentes com a UFPR, com o curso de ciências sociais, enfim, sua vida na universidade.

É importante destacarmos que em nosso questionário 18 (dezoito) das 30 (trinta) questões eram objetivas e sendo as opções de resposta *mutuamente excludentes*³⁴ (LEVIN, 1987, p. 4). Já em outras 2 (duas) questões era pedida apenas uma resposta, porém, como uma opção não excluía a outra, necessariamente alguns questionários apareceram com mais de uma opção respondida³⁵. Aquelas questões em que era dito que, se necessário, fosse respondida mais de uma opção somaram 8 (oito) no total. Também tivemos uma questão discursiva em que surgiram várias respostas diferentes, inclusive em um mesmo questionário respondido: é a 21 (vinte e um), perguntando quais os eventos científicos mais importantes que os alunos tinham participado. Cabe destacar que nesta questão tivemos que dividir as mais de 40 respostas dadas em 3 (três) categorias que criamos em função da amplitude dos eventos citados: se estes eram internacionais ou nacionais, regionais³⁶ ou outra categoria³⁷. Apesar de alguns eventos citados não poderem ser categorizados logo ao lermos a resposta da questão, foi possível fazer isso através de outros questionários que faziam esta especificação, procurando pelo nome do evento na internet, ou mesmo por já

³⁴ São as questões do bloco I e II (havia, porém, no bloco I as questões 2 e 5 que eram discursivas, mas como referiam-se a idade e a cidade onde moravam a possibilidade de resposta era de apenas uma categoria), além destas temos as de número 14 (esta questão também era discursiva e também dava a possibilidade de apenas uma categoria de resposta por questionar o ano de entrada no curso), 15, 24, 27 e 28.

³⁵ Trata-se das questões 19 e 23.

³⁶ Nesta categoria se incluem os eventos e cursos de extensão que foram realizados na UFPR e mesmo os núcleos de pesquisas citados em algumas questões.

³⁷ Além dos que responderam dentro de uma destas categorias houve aqueles que não responderam e os que escreveram que não haviam participado de nenhum evento importante.

conhecemos os eventos³⁸. Fizemos esta divisão pela amplitude do evento, pois notamos que havia sido esta a variável que mais mostrava diferenças nas respostas dadas na questão e assim poderíamos ver a relação entre os eventos da sociologia do Paraná com a sociologia nacional e internacional.

Tivemos também uma questão de associação livre, em que pedimos para os 78 alunos citarem as três primeiras palavras de que eles lembravam quando falávamos em “sociologia produzida no Paraná”. Nesta foram citadas mais de 100 (cem) diferentes palavras ou frases curtas. Tendo isso, também fizemos uma divisão em categorias mais amplas. No total foram 10 (dez) categorias: 1) Referências à UFPR, aos professores que trabalham nela e às áreas de atuação e pesquisa da UFPR; 2) Referências às personalidades conhecidas na sociologia brasileira; 3) Referência à qualidade e à presença (pesquisa) da sociologia produzida no PR; 4) Referência à falta de incentivo, de presença e de divulgação da sociologia produzida no PR; 5) Referência aos meios acadêmicos (universidade, professores, etc.), exceção da UFPR; 6) Referência à sociologia no ensino médio; 7) Referências à relação da sociologia com a sociedade e com a política paranaense; 8) Referências a temas de estudo, não necessariamente ligados aos institucionalizados na UFPR; 9) Escreveram não se lembrar ou não saber palavras para fazer esta associação; 10) Não respondeu nenhuma.

³⁸ Eis aqui alguns exemplos: nos questionários em que a resposta da questão 21 estava escrito “SBS” sabíamos que se tratava do Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado bienalmente pela Sociedade Brasileira de Sociologia; naqueles em que era citado ANPOCS também sabíamos que se referiam ao evento anual da ANPOCS; nos que apareceram escritos “Palestras” categorizamos como eventos regionais porque em outros questionários apareceram escritos “Palestras de início de curso” ou “Palestras do departamento”, isso principalmente no grupo dos calouros; os que citaram o “Seminários sobre Marx” consideramos como sendo regionais, mesmo sem ser citado o local, porque um evento com nome semelhante havia ocorrido alguns meses antes da realização de nossa pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES

4.2.1 Grupo de Análise

Quando definimos nosso objeto de pesquisa definimos também qual o grupo de análise: os alunos do curso de ciências sociais da UFPR, regularmente matriculados no ano de 2004.

Mas porque o grupo de alunos de ciências sociais da UFPR regularmente matriculados no ano de 2004? Primeiramente porque tinham que ter contato com o objeto: a sociologia no Paraná. Segundo, porque era o grupo mais próximo de nós, mais acessível. Poderiam ter sido sociólogos já formados ou simplesmente os ex-alunos do curso de ciências sociais da UFPR, mas a dificuldade para a realização da pesquisa seria bem maior, pois o acesso a estes grupos é, para nós, menor do que o acesso aos estudantes. Além disso, os estudantes têm um ambiente em comum, onde se dão estas relações cotidianas entre si e que envolve o objeto do qual buscamos uma Representação Social: este ambiente é o ambiente universitário, mas especificamente o curso de ciências sociais. E este ambiente comum para eles pode ser considerado um espaço social que envolve relações sociais em comum.

Nosso instrumento de coleta de dados tentou buscar quais aspectos que marcam as relações dos estudantes neste espaço e quais as características dos alunos que possam mostrar como estas suas predisposições (o *habitus*) interferem na compreensão que o grupo tem das práticas profissionais do sociólogo.

4.2.2 Divisão Temporal

Como vimos acima e no capítulo anterior, as representações sociais se formam num processo que envolve aspectos temporais e espaciais (SPINK,

1995b), que podem ser vistos na socialização do grupo que forma esta representação social dentro, como dissemos, de um espaço social de relações. Para melhor abordar a formação desta representação social das práticas profissionais do sociólogo, dentro desta socialização do grupo de alunos da UFPR, decidimos analisar os dados do grupo a partir de uma divisão temporal. Também no capítulo anterior havíamos descrito a divisão temporal do processo de formação da representação social que, para SPINK (ibid.), diz respeito a três tempos: imaginário social, o *habitus* e o tempo da interação cotidiana. Segundo SPINK (ibid.), podemos identificar na representação social formada os aspectos que correspondem a cada um destes tempos. A maneira como olhamos a representação social formada é que nos dará os aspectos temporais correspondentes. A nossa divisão, apesar de ser temporal também, não é exatamente a mesma, porém tem os mesmos princípios.

No grupo de alunos de ciências sociais, a relação com o objeto da representação social (as práticas profissionais do sociólogo) só se dá, efetivamente, a partir do período de ingresso no curso de ciências sociais. Este período de socialização do grupo com as práticas profissionais do sociólogo, que por ser quando a relação com o objeto se intensifica, pode ser também dividido em função do tempo que se tem de socialização. É uma divisão com base num princípio de *começo, meio e fim do curso*, entre aqueles que têm mais socialização com o curso (“os formandos”) e os que têm menos (“os calouros”).

Esta nossa divisão também tem base num dos pontos que destacamos no capítulo teórico sobre a dimensão da representação social que corresponde ao nível de *informação* que o grupo tem sobre o objeto da representação. Como dissemos, MOSCOVICI (1978) havia identificado em sua primeira obra de relevância na teoria das representações sociais que a informação do grupo sobre o objeto define aspectos da representação. Nossa hipótese é de que temos aqui

um grupo que pode ser dividido em função do nível de informação que tem do objeto, isto porque o contato com o objeto pode ser maior, *se há mais tempo*, ou menor, *se há menos tempo*. Ou seja, acreditamos que a dimensão “informação” da representação social em nosso caso tem profunda relação com o tempo de relação que o grupo tem com o objeto da representação.

Portanto, nossa divisão ficou sendo entre *começo*, *meio* e *fim* do curso de ciências sociais. Fazendo parte do *começo* do curso consideramos os alunos que haviam entrado no ano de 2004 e 2003. Já os alunos ingressos no curso em 2002 e 2001 corresponderam ao grupo do meio. Aqueles que consideramos no fim do curso ficaram sendo os alunos que haviam entrado no curso em 2000 ou em anos anteriores.

4.3 AMOSTRAGEM

A partir destes procedimentos tomamos os critérios para obter a amostragem do total da população de alunos. Como havíamos dividido a população em subgrupos (divisão temporal), sendo cada um mais homogêneo em suas características do que toda a população, a técnica mais indicada para a obtenção da amostragem foi a **amostragem estratificada proporcional**, processo este em que calculamos qual a percentagem de cada grupo de nossa divisão para o total da população, para em seguida calcularmos a amostra de toda a população. Após isso, dividimos a amostra segundo a percentagem a que cada grupo correspondia na população. Esse cálculo garante que cada aluno da população tenha a mesma probabilidade de pertencer a amostra (cf.BARBETTA, 2003).

Para o calculo desta amostra tomamos os seguintes conceitos estatísticos:

$n0$ = uma primeira aproximação para o tamanho da amostra;

$E0$ = erro amostral tolerável;

N = tamanho (número de elementos) da população de alunos do curso de ciências sociais da UFPR, regularmente matriculados no ano de 2004 e;

n = tamanho (número de elementos) da amostra.

$$n0 = \frac{1}{E0^2}$$

$$n = \frac{N.n0}{N + n0}$$

A população de alunos regularmente matriculados no curso de ciências sociais no ano de 2004 era, na data da pesquisa, de 350 (trezentos e cinquenta) alunos, segundo os dados da coordenação do curso (www.intranet.ufpr.br). Admitindo-se um erro amostral de 10% (0,1), temos:

$$n0 = \frac{1}{(0,1)^2} = \frac{1}{0,01} = 100$$

$$n = \frac{350.100}{350 + 100} = \frac{35000}{450} = 78$$

Portanto obtivemos uma amostra aleatória simples de 78 (setenta e oito) alunos do total da população de 350 (trezentos e cinquenta). Mas para obtermos a amostra necessária ao nosso trabalho tivemos que calcular a proporção de cada grupo para esta amostra.

QUADRO 1 – CÁLCULO DO TAMANHO DA AMOSTRA EM CADA ESTRATO/GRUPO

GRUPOS	Proporção da população	Tamanho do grupo na amostra
Grupo 1 (grupo dos calouros)	$155/350 = 0,45$ (ou 45%)	$n_1 = (0,45).78 = 35$
Grupo 2 (grupo intermediário)	$111/350 = 0,31$ (ou 31%)	$n_2 = (0,31).78 = 24$
Grupo 3 (grupo dos formandos)	$84/350 = 0,24$ (ou 24%)	$n_3 = (0,24).78 = 19$

Ficamos a princípio, como vemos no quadro 1, com esta amostra estratificada proporcional: 35 (trinta e cinco) alunos para o grupo 1, que começaremos a chamar a partir daqui, para uma melhor compreensão, de **grupo dos calouros**, pois correspondem àqueles que estão no início do curso de ciências sociais; 24 (vinte e quatro) alunos no grupo 2, que nomeamos a partir de agora de **grupo intermediário** (estão num período que equivale ao meio do curso); e para completar a amostra de 78 (setenta e oito) alunos, temos os 19 (dezenove) que fazem parte do grupo 3, o **grupo dos formandos**, chamaremos assim porque estão nas fases finais do curso de ciências socais.

Sabendo-se o número de alunos por grupo (ou estrato) do total da amostra, foi necessário definir quais seriam estes alunos à responder o questionário. Como foi possível, através do endereço eletrônico da Universidade Federal do Paraná (www.intranet.ufpr.br), obter uma lista nominal dos alunos regularmente matriculados no curso de ciências sociais desta mesma universidade para o ano de 2004, a escolha destes alunos foi feita aleatoriamente através de uma tabela de números aleatórios (BLALOCK, 1960 apud BARBETTA, 2000, p.316). Para esta escolha aleatória numeramos o nome de cada aluno dentro do grupo ao qual ele correspondia: de 001 a 155 no grupo dos calouros, de 001 a 111 no grupo intermediário e de 01 a 84 no grupo dos formandos.

Para a escolha dos alunos do grupo dos calouros usamos as 6 (seis) primeiras colunas de centenas (da direita para a esquerda) da tabela aleatória de BLALOCK (idem), foram escolhidas as 35 (trinta e cinco) primeiras centenas de

001 a 155. Já no grupo intermediário as 7 (sete) primeiras colunas de centenas da tabela de BLALOCK (idem), agora no sentido da esquerda para a direita, foram por nós usadas para a escolha de 24 alunos (aqui foram as 24 (vinte e quatro) primeiras centenas de 001 a 111). No grupo dos formandos o critério para a escolha dos alunos da amostra foram os números da primeira e da segunda linha da tabela aleatória de BLALOCK (idem), só que nesta foram escolhidas as primeiras 19 (dezenove) dezenas de 01 a 84.

Ao passo que iam aparecendo os números em cada grupo, podíamos ver a qual nome correspondia, segundo a numeração que demos aos grupos. Assim foram sorteados os nomes de 78 alunos que, a princípio, iam responder o nosso questionário. Dizemos “a princípio” porque sabíamos que muitos destes nomes não seriam encontrados facilmente quando fossemos a campo. Mas para isso adotamos um critério de substituição do aluno que não fosse encontrado em casos como: 1) o nome estivesse dentre os alunos matriculados para o ano de 2004, mas quando fossemos à sua procura o aluno não estivesse mais fazendo o curso; 2) fossemos a procura do aluno pela terceira vez e não o encontrássemos; e 3) caso o aluno não quisesse responder o questionário. As substituições se dariam pelo nome do aluno que viesse logo em seguida na lista de nomes dentro do grupo referente. Num exemplo: se acaso o número 1 (um) da lista de nomes do grupo dos calouros fosse sorteado, mas quando fossemos a campo não o encontrássemos por um dos motivos citados acima, o aluno número 2 (dois) na mesma lista de nomes o substituiria automaticamente para podermos aplicar o questionário. E se acaso este número 2 (dois) também não fosse encontrado, aplicaríamos o questionário ao número 3 (três) da lista de nomes do grupo dos calouros, e assim sucessivamente. Mas, se apesar de termos encontrado o número 3 (três), o nome deste já estivesse na primeira lista que havíamos sorteado, aplicaríamos o questionário, que a princípio era para o

número 1 (um) na lista de nomes do grupo dos calouros, ao número 4 (quatro) deste mesmo grupo.

Devemos destacar que estes números de amostragem tiveram uma pequena alteração que ocorreu em virtude de um fato imprevisto na aplicação dos questionários. O que ocorreu foi que, como estávamos procurando os alunos a partir do ano de ingresso no curso (dado este que obtínhamos pela internet), um dos alunos que constava na lista dos dados a UFPR como tendo entrado no ano de 2001 ao responder nosso questionário assinalou que entrou no curso no ano de 2000, o que faria com que este passasse, em nossa divisão, do grupo 2 (grupo intermediário) para o grupo 3 (grupo dos formandos). A resposta da questão 15 (quinze) também indicava que a alegação do aluno estava correta: trata-se da questão em que perguntamos à qual semestre do curso pertenciam as disciplinas em que o aluno estava matriculado, o aluno respondeu nesta questão que as disciplinas que ele cursava pertenciam ao 9º (nono) semestre do curso, o que seria a princípio impossível, pois do ano de 2001 (ano que constava nos dados da UFPR como de entrada do aluno no curso) ao ano de 2004 (data da pesquisa) não se completaram nove semestres e também para estar neste 9º (nono) semestre do curso ele teria que ter cursado algumas disciplinas como pré-requisito o que sugeria ele estar fazendo o curso desde 2000, como o próprio havia afirmado.

Com esta alteração imprevista de um aluno do grupo intermediário para o grupo dos formandos, tivemos na análise dos dados: 35 (trinta e cinco) alunos no grupo dos calouros; 23 (*vinete e três*) no grupo intermediário; e 20 (*vinete*) no grupo dos formandos.

QUADRO 2 - AMOSTRAGEM FINAL

GRUPO	(1) CALOUROS	(2) INTERMEDIÁRIO	(3) FORMANDOS
POPULAÇÃO	83	111	155
AMOSTRAGEM	35	23	20

4.4 TRABALHO DE CAMPO:

Nosso trabalho de campo se fez basicamente na aplicação dos 78 questionários aos alunos escolhidos aleatoriamente, como explicamos acima.

Para a aplicação do questionário havíamos escolhido um local: a UFPR. Esta escolha se deu porque (1) é o local, como já havíamos dito, que o grupo tem em comum na sua relação com o objeto da representação social, assim acreditávamos que poderíamos evitar um possível “desinteresse” por parte dos alunos em responder o questionário e, já que estavam no ambiente sobre o qual estávamos os questionando, aquele momento que estaríamos tirando do tempo deles para nos responderem algumas questões não seria tão desconexo da atividade que estavam fazendo; e (2) era onde podíamos encontrar com maior facilidade os alunos escolhidos no sorteio aleatório, pois o modo mais fácil de encontra-los era em sala de aula. Para isso foi necessário também o uso do endereço eletrônico da UFPR (www.intranet.ufpr.br). Isto porque, neste endereço foi possível verificarmos pelo nome do aluno em quais disciplinas ele estava matriculado e depois era só vermos na coordenação do curso de ciências sociais a sala, o dia da semana e a hora em que estariam sendo ministradas as disciplinas que o aluno que procurávamos estava. Porém 5 dos 78 alunos do curso, por estarem matriculados apenas em disciplinas de orientação e de estágio, em que não há salas de aula ou horários exatos para serem ministradas, tivemos que encontra-los através de telefonemas ou de mensagens eletrônicas marcando uma data e uma hora certa para nos encontrarmos em um dos prédios da UFPR, que de preferência coincidisse com uma data e uma hora que eles já tivessem agendado para vir à UFPR.

A aplicação dos questionários foi realizada entre os dias 11 de maio e 02

de junho de 2004. Todos, sem exceção, foram respondidos em ambientes dos prédios D. Pedro I ou D. Pedro II, que são estabelecimentos do patrimônio da UFPR, e que eram onde as aulas do curso de ciências sociais eram realizadas.

A abordagem dos alunos era feita da seguinte forma: como tínhamos o número das salas e a hora onde poderíamos encontrar os alunos, víamos em qual disciplina havia o maior número de alunos que procurávamos e íamos a sala onde esta disciplina estava sendo ministrada. Explicávamos ao professor da disciplina que estávamos realizando uma pesquisa e que pretendíamos aplicar um questionário aos alunos do curso de ciências sociais e por isso estávamos pedindo se alguns dos alunos de sua disciplina poderiam se retirar por alguns minutos para responder nosso questionário. Confessamos que houve professores que não gostaram da interrupção, ou da saída de alunos de suas aulas, alguns não permitindo inclusive que os alunos se retirassem da sala para responder o questionário, mas estes casos foram poucas exceções. A maioria parecia não gostar apenas até explicarmos que estávamos fazendo um trabalho científico, ou se o estávamos atrapalhando por uma terceira ou quarta vez (o que nos foi necessário em alguns casos), mas mesmo assim houve professores que tivemos que interromper suas aulas mais do que duas ou três vezes e eles mesmo assim nos receberam com a maior cordialidade. Alguns até nos deram dicas de como devíamos interromper as aulas para termos uma maior aceitação.

Após explicarmos ao professor, chamávamos os nomes dos alunos que estavam em nossa lista e que cursavam aquela disciplina e convidávamos estes a se dirigirem a outra sala para responderem um questionário. Explicávamos-lhes que estávamos realizando uma pesquisa sobre a sociologia no estado do Paraná e que o questionário que eles iriam responder abordava esta temática, além de dados sócio-econômicos e sócio-educacionais sobre eles (alunos), sobre a UFPR e sobre o curso de ciências sociais que eles estavam fazendo. Todos os 78 alunos

que procuramos e encontramos aceitaram responder nosso questionário cordialmente. Muitos até ficaram interessados em saber quando poderiam ver o resultado de nossa pesquisa. Após isso lhes dávamos o questionário para ser respondido.

Como podemos ver no anexo 1, nosso questionário tinha 30 (trinta) questões, com isso o tempo que os alunos levavam para responder o questionário ficava entre 15 e 25 minutos.

Quanto a procura dos alunos escolhidos por nós aleatoriamente, o fato de termos como critério a substituição dos alunos que não encontrássemos nos trouxe no total 27 (vinte e sete) nomes da lista original que tiveram que ser substituídos, sendo que apenas 5 destes foram substituídos pelo nome seguinte da lista, os outros 22 foram substituídos pelo nome de alunos que estavam no mínimo dois algarismos a mais na seqüência da lista de nomes. O grupo que mais teve substituições foi o grupo dos calouros, 12 no total. Isto porque era o grupo com o maior número de alunos. Mas, mesmo assim, o grupo dos formandos apesar de ser o menor teve a maior proporção de substituições. De um total de 19 (dezenove) alunos, 10 (dez) não foram encontrados³⁹.

No que tange o processo de aplicação dos questionários, antes da aplicação dos 78 questionários aos alunos de ciências sociais da UFPR fizemos uma aplicação-piloto a um grupo de alunos do curso de Ciências Sociais – Ênfase em desenvolvimento regional, da Universidade do Contestado – Campus Canoinhas – Santa Catarina (UnC). Nosso objetivo não era tanto ver o conteúdo que estes questionários nos trariam, mas sim ver se o questionário estava bem esteticamente, se alguma das questões estava escrita incorretamente ou difícil de

³⁹ Temos que acrescentar aqui o caso do aluno que constava como sendo do grupo intermediário (que entrou no curso em 2001 ou 2002) nos dados da UFPR, mas que no questionário respondeu ter entrado no curso no ano de 2000, o que fez com que o incluíssemos no grupo dos formandos fazendo com que este grupo ficasse com 20 alunos em nossa pesquisa.

compreender. Esta aplicação-piloto nos fez acrescentar ao questionário o nome de cada bloco de perguntas, isto porque notamos na conversa com os alunos da UnC que responderam o questionário que, se este tivesse com a divisão em blocos mais explicitada, tornaria a compreensão da sequência de perguntas mais fácil.

Já na aplicação do questionário aos alunos de ciências sociais da UFPR, nas primeiras aplicações que fizemos notamos que seria necessário um acréscimo no processo de aplicação do questionário. Nos primeiros questionários respondidos foi possível averiguar que aqueles que responderam na questão 8 (oito), (“Sua renda atual é provinda principalmente (50% ou mais) de:”), que a maioria da renda era provinda dos pais, não responderam a questão 7 (sete), (“Qual sua renda mensal?”). Diante destes primeiros questionários tomamos a decisão de orientar aqueles que tivessem como origem da renda a ajuda dos pais que respondessem na questão 7 (sete) a mesma opção que haviam posto na questão 6 (seis), “Qual a renda mensal de sua família:”. Fizemos isto para não ficarmos com indecisão na hora da análise dos dados de se, aqueles que não haviam respondido a questão da renda própria, o fizeram por não ter renda própria ou simplesmente porque optaram em não responder esta questão.

Outro acréscimo que fizemos no processo de aplicação dos questionários, foi uma orientação que demos também por ver os primeiros questionários respondidos. Trata-se da questão 22 (vinte e dois) referente a participação do aluno em programas extra-curriculares. Nesta questão, como vemos pelo questionário anexado, havíamos posto 5 (cinco) opções de resposta, porém não havíamos colocado uma opção para aqueles que não participavam de nenhum programa. Para diferenciar aqueles que não haviam participado ou não estavam participando de nenhum programa extra-curricular daqueles que optaram em não responder, orientamos os primeiros a escrever na opção 5 (cinco), (“Outras atividades extra-curriculo do curso. Quais?”), a palavra “não”. Assim nos

foi possível definir quem não participava ou não havia participado de programas extra-curriculares daqueles que não quiseram responder a questão 22 (vinte e dois).

5 PERFIL DO ALUNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR NO ANO DE 2004

Postas nossas bases teórico-metodológicas, trabalharemos agora os dados coletados em nossa pesquisa de campo.

Como explicitamos em nosso capítulo metodológico, a população de alunos regularmente matriculados no curso de ciências sociais foi por nós dividida em 3 (três) grupos de acordo com o ano de ingresso no curso para tirarmos, assim, nossa amostra estratificada proporcional, obtendo uma amostra com 78 (setenta e oito) alunos também divididos em 3 (três) grupos (ver quadro 2).

Esta nossa divisão tem, como já dissemos, base em nossos estudos teóricos. Principalmente porque acreditamos que se olharmos o grupo formador da representação social por uma óptica temporal e de socialização, tal como nos diz Mary J. SPINK (1995a)⁴⁰, obteremos diferenças na formação da representação social.

Assim, buscando o perfil do aluno de ciências sociais da UFPR em 2004, dividindo-os em grupos por tempo no curso e tendo quais as influências deste perfil nos dados que concernem ao curso de ciências sociais da UFPR e à sociologia no Paraná, teremos a relação: entre o *habitus* que, como afirma OLIVEIRA (2003), está na sua “origem social, seu grau de escolaridade, seu passado (...)” (p. 20), que no nosso caso é este perfil dos alunos; e entre o espaço em que estes agentes têm uma relação em comum (a UFPR e, mais especificamente, o curso de ciências sociais) para formar uma representação social da sociologia no Paraná.

Traremos neste capítulo os resultados que condizem as variáveis do perfil sócio-econômico e sócio-educacional de cada um dos grupos, estabelecendo uma comparação entre eles. Estas variáveis dizem respeito aos

⁴⁰ Ver cap. 2. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DA PRÁTICA: UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

dados básicos sobre o aluno (sexo, idade, situação de moradia, etc), aos dados econômicos (renda familiar, renda própria e origem da renda) e aos dados educacionais (escolaridade dos pais, escolaridade própria, categoria de escola onde fez ensino fundamental e médio (pública ou privada), etc). Em função da divisão por grupos, apresentaremos os dados de acordo com a *variação ou não-variação* destes com relação a esta divisão.

5.1 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO E SÓCIO-EDUCACIONAL

5.1.1 Dados Básicos dos Alunos que Não Variam em Função do Grupo

5.1.1.1 Sexo

TABELA 1 – SEXO

SEXO	GRUPO						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Feminino	20	57,1	17	73,9	15	75	52	66,7
Masculino	15	42,9	6	26,1	5	25	26	33,3
Total	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

A maioria da amostragem de alunos do curso de ciências sociais da UFPR no ano de 2004 era do sexo feminino nos três grupos de nossa divisão (ver tabela 1). Como esta é uma das variáveis que temos acesso aos números da população estudada (Cf. dados da UFPR, 2004). Podemos ver que ela foi uma das que mais se afastou dos números da população. Nestes as mulheres representavam 66,7% (idem) da população⁴¹. O número de homens fica em 33,3%.

⁴¹ Como vemos este é um número que ficou acima da margem de erro estabelecida (10%), principalmente pelos números do grupo intermediário e dos formandos.

5.1.1.2 Estado natal

TABELA 2 – ESTADO NATAL

ESTADO	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Paraná	19	54,3	16	70	12	60	47	60,3
Santa Catarina	1	2,9	2	8,7	2	10	5	6,4
Rio Grande do Sul	1	2,9	-	-	-	-	1	1,3
São Paulo	7	20	1	4,3	4	20	12	15,4
Minas Gerais	1	2,9	-	-	-	-	1	1,3
Mato Grosso do Sul	-	-	1	4,3	-	-	1	1,3
Outro	6	17,4	3	13	2	10	11	14,1
Total	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

Pelo que vemos na tabela 2, temos uma maioria de origem paranaense nos três grupos (60,3%). Alunos de origem paulista marcam o segundo maior índice na soma dos três grupos. Isto se repete no grupo dos calouros e no grupo dos formandos, porém no grupo intermediário este índice fica como o quarto maior (ver tabela 2). Na formulação do questionário (anexo 1) as opções que foram postas para a questão 4 (Em que estado você nasceu?) foram escolhidas em função da proximidade destes estados: além, é claro, do próprio estado do Paraná, foram postas como opções os estados que fazem divisas com o Paraná (Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul); e além dessas opções estão os estados do Rio grande do Sul e de Minas Gerais, os dois mais próximos do Paraná depois daqueles que fazem divisas. Mesmo pondo estas opções, tendo-se como base a proximidade com o Paraná, o número de alunos dos três grupos que tem origens em outros estados da federação, não tão próximos ao Paraná quanto os que foram citados acima, não é tão baixo, 14,1% responderam que são nascidos em outros estados além daqueles que colocamos como opção na

questão 4, sendo o terceiro maior índice no grupo dos calouros (17%) e no grupo dos formandos, e chegando a ser o segundo maior índice no grupo intermediário.

1.1.1.3 Cidade onde moram

TABELA 3 – LOCAL DE MORADIA

CIDADE	GRUPO						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Curitiba	32	91,4	20	87	19	95	71	91
Demais cidades da região metropolitana	3	8,6	3	13	1	5	7	9
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

Nenhum dos alunos entrevistado morava fora da região metropolitana de Curitiba. Como vemos pela tabela 5, mais de 90%, na data da pesquisa, moravam na cidade de Curitiba. Na divisão por grupos, somente o grupo intermediário terá um índice pouco menor que 90% dos alunos que moram em Curitiba.

5.1.2 Dados Básicos dos Alunos que Mudam em Função do Grupo

5.1.2.1 Idade

TABELA 4 – FAIXA ETÁRIA

IDADE/anos	Calouros		IDADE/anos	Intermediário		IDADE/anos	Formandos		IDADE/anos	Total	
	A	%		A	%		A	%		A	%
Até 19	16	45,7	Até 21	11	47,8	Até 22	4	20	Até 23	51	65,4
Acima de 20	19	54,3	Acima de 21	12	52,2	Acima de 22	15	15	Acima de 23	26	33,3
Não respondeu	-	-	Não respondeu	-	-	Não respondeu	1	5	Não respondeu	1	1,3
Total	35	100	Total	23	100	Total	20	100	Total	78	

FONTE: Pesquisa de campo.

A = Número de alunos.

Os dados nos trouxeram uma variação etária que foi dos 17 aos 47 anos nos três grupos. Vendo-se a dispersão das idades nesta variação, obteve-se assim um desvio padrão de 6 anos.

A média de idade dos alunos de ciências sociais, na data da pesquisa, era correspondente a 23,3 anos, nos três grupos juntos. A mediana equivalia a 22 anos.

Se olharmos separadamente os três grupos, veremos que a média e a mediana aumentam mais do que se espera do grupo dos calouros para o grupo dos formandos. Isso porque se a média de idade do grupo dos calouros é de 20,6 anos, ao seguirmos a lógica de que do grupo dos calouros para o grupo dos formandos são quatro anos, quatro anos e meio de diferença (tempo de duração do curso), o grupo dos formandos deveria estar com uma média etária entre 25 e 26 anos. O que ocorre para a média aumentar mais do que o esperado? Os alunos que estão hoje no grupo dos formandos quando eram grupo dos calouros no curso ingressaram com uma média etária acima daquela do grupo dos formandos atual? Ou este aumento acima da lógica esperada é consequência do alto número de alunos que termina o curso após cinco, seis ou sete anos, ou seja, acima do tempo de duração esperado e, portanto, com a idade também acima da esperada para o término? Acreditamos que esta última opção é a mais correta. Pois como vemos pela tabela 5 abaixo, os alunos do grupo dos formandos, que já estavam a mais de quatro ou cinco anos no curso, somavam 70% (números em negrito).

TABELA 5 – ANO DE INGRESSO NO CURSO (GRUPO DOS FORMANDOS)

ANO DE INGRESSO	ALUNOS	%
1997	1	5
1998	5	25
1999	8	40
2000	6	30
TOTAL	20	100

FONTE: Pesquisa de campo

5.1.2.2 Situação de moradia

TABELA 6 – SITUAÇÃO DE MORADIA

TABELA 6 – SITUAÇÃO DE MORADIA								
SITUAÇÃO DE MORADIA	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Com os pais	20	57,1	14	61	11	55	45	57,7
Com o cônjuge	3	8,6	1	4,3	4	20	8	10,3
Em casa de outros familiares	-	-	-	-	2	10	2	2,6
Pensão/hotel/pensionato	2	5,7	-	-	-	-	2	2,6
Casa/apto mantidos pela família	6		7	30,4	2	10	15	19,2
Casa/apto mantido alugados e mantido você mesmo	1	2,9	-	-	1	5	2	2,6
Outra	3	8,6	1	4,3	-	-	4	5,1
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

A situação de moradia indica na tabela 6 que a relação com os pais tinha presença significativa nos três grupos de nossa divisão. Dos 78 alunos, 49 (62,8%) moravam com os pais⁴² e 15 (19,2%) dependiam destes para pagamento da moradia.

Porém vemos que esta relação com os pais vai diminuindo de acordo

⁴² Aqui, além daqueles que responderam a opção 1 (Com os Pais) da questão referente a situação de moradia, estão também aqueles que responderam a opção 8 (Outros). Isto porque ao perguntarmos quais estas outras situações de moradia, todos responderam que se tratava de ou morar só com o pai e os irmãos ou só morar com a mãe e os irmãos.

com o tempo de curso. Aqueles que estavam a mais tempo no curso, que neste caso é o grupo dos formandos, apesar de ainda ter uma percentagem significativa que mantinham esta relação com os pais (55%), a tinham em menor número se comparado aos outros dois grupos. Isto porque, como o próprio nome do grupo diz, eles estavam se formando, terminando o curso de ciências sociais. Neste período é que as buscas profissionais e, ao mesmo tempo, pelas formas de independência (moradia e financeira), começavam a se intensificar.

5.1.3 Dados Econômicos Variáveis em Função do Grupo

5.1.3.1 Renda familiar

TABELA 7 – RENDA FAMILIAR MENSAL

FAIXA DE RENDA	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Até R\$ 600,00	-	-	1	4,3	2	10	3	3,8
De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00	13	37,1	9	39,1	8	40	30	38,5
De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00	14	40	7	30,4	7	35	28	35,9
Acima de R\$ 4.000,00	7	20	6	26,1	2	10	15	19,2
Não respondera	1	2,9	-	-	1	5	2	2,6
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

Entrando agora na análise dos dados econômicos, temos uma média de renda familiar mensal, entre todos os questionários respondidos, de R\$ 2.881,47⁴³,

⁴³ Esta média foi calculada por nós através das médias obtidas em cada uma das faixas de renda que constavam como opção no questionário (temos anexado (anexo 2) uma tabela com a divisão do grupo por um número maior de faixas de renda), multiplicando-as pela percentagem correspondente a cada uma delas e dividindo o resultado por 100 (cem). Com relação a faixa de renda “Acima de R\$ 4.000,00”, estabelecemos sua média a partir dos dados do IBGE que nos trazem, através da *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2003-2004* (2004), uma média para cada classe de rendimento monetário e não-monetário, quase semelhante a nossa divisão por faixa de renda. A classe, ou a faixa de renda, mais alta na pesquisa do IBGE era “Acima de R\$ 6.000,00”, com uma média de R\$ 10.911,52, desconsiderando o rendimento não-monetário, que na pesquisa do IBGE ficava em torno dos R\$ 1.000,00, obtemos uma média, para nossa opção de faixa de renda

bem acima da média brasileira e da média da população das regiões urbanas do sul do Brasil (onde podemos incluir a região metropolitana de Curitiba) que ficam em R\$ 1.528,70⁴⁴ e R\$ 1.794,27⁴⁵, respectivamente (Cf. IBGE, 2004). Isto porque temos apenas 3,8% das famílias com rendas abaixo de R\$ 600,00 que, segundo o IBGE (2004), correspondem à renda de mais de 25% das famílias brasileiras, além do que temos um percentual significativo de pessoas que tem renda familiar que podemos considerar alta (acima de R\$ 4.000,00), que dizem respeito a 19,2% que tem esta renda familiar. Só para compararmos, na população brasileira este número fica em 11,1%, quase a metade dos nossos números (IBGE, 2004).

Mas, mesmo assim, podemos ver que não há uma ou outra classe de renda que prevaleça absoluta.

O que nos interessa aqui é a diferença que há na média de renda familiar entre os três grupos. O grupo dos calouros e o grupo intermediário têm quase a mesma média de renda familiar mensal, R\$ 3.024,71 e R\$ 3.086,00, respectivamente. Isto porque há também uma distribuição semelhante pelas faixas de renda entre estes dois grupos (ver tabela 7). Já o grupo dos formandos apresenta uma média de renda familiar (R\$ 2.533,70) que cai bastante com relação às duas primeiras. Isto se dá porque apesar de as duas faixas de renda intermediárias (De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00 e De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00) se manterem semelhantes as dos dois primeiros grupos, a menor e a maior faixas de renda apresentam a mudança significativa. O número de alunos que tem renda

mais alta no questionário (Acima de R\$ 5. 000,00), próxima a R\$10.000,00. Podemos assim calcular a presente média de todo o grupo dos calouros.

⁴⁴ Aqui devemos fazer duas ressalvas: 1) este é apenas o rendimento monetário, o rendimento não monetário não foi por nós computado. O rendimento mensal da família brasileira, pesquisado pelo IBGE (2004), era de R\$ 1.789,66, mas contabilizava as duas formas de rendimento. Consideramos apenas o primeiro, porque o modo como fizemos a pergunta sugeria a resposta do rendimento monetário apenas (Cf, questionário anexo 1); e 2) este rendimento faz referência ao período de 2002-2003, o que, portanto, nos leva a tomarmos como possibilidade um leve aumento neste rendimento deste período para o qual foi feita a pesquisa (2004). Porém, acreditamos não ser significativo ao ponto que devêssemos converter para valores mais atuais, sendo a diferença entre o período da pesquisa do IBGE e a nossa apenas de 1 (um) ano.

⁴⁵ Nesta renda também devemos considerar as duas ressalvas da nota anterior.

familiar acima de R\$ 4.000,00 diminui entre os formandos, se comparado com os outros grupos, enquanto o índice daqueles que tem renda até R\$ 600,00 aumenta.

5.1.3.2 Renda própria e origem da renda

TABELA 8 – RENDA PRÓPRIA MENSAL

FAIXA DE RENDA	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Até R\$ 600,00	19	54,3	11	47,8	9	45	39	50
De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00	6	17,1	3	13	6	30	20	25,6
De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00	7	20	4	17,4	3	15	10	12,8
Acima de R\$ 4.000,00	3	8,6	2	8,7	1	5	5	6,4
Não respondeu	-	-	3	13	1	5	4	5,1
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

Fonte: Pesquisa de campo

Em se tratando da renda própria mensal, apesar da média ser de R\$ 1.532,17, temos a metade dos alunos que responderam o questionário com uma renda menor a R\$ 600,00 (ver tabela 8). Ou seja, a renda própria da maioria dos estudantes do curso de ciências sociais da UFPR matriculados para o primeiro semestre de 2004, segundo nossa pesquisa, não era na data da pesquisa uma renda alta; 25,6% com renda entre R\$ 600,00 e R\$ 1.400,00; 12,8% que declararam renda própria acima dos R\$ 1.400,00 e menor a R\$ 4.000,00; e também 6,4% que declaram renda própria acima de R\$ 4.000,00. Aqueles que não responderam somam 5,1%.

Comparando-se os grupos temos de novo, como na renda familiar, uma diferença. De novo o grupo dos formandos parece surpreender, agora com sua renda própria: esta também era a menor média dentre os três grupos, R\$ 1.469,50. A diferença agora não é tão grande quanto no caso da renda familiar. A

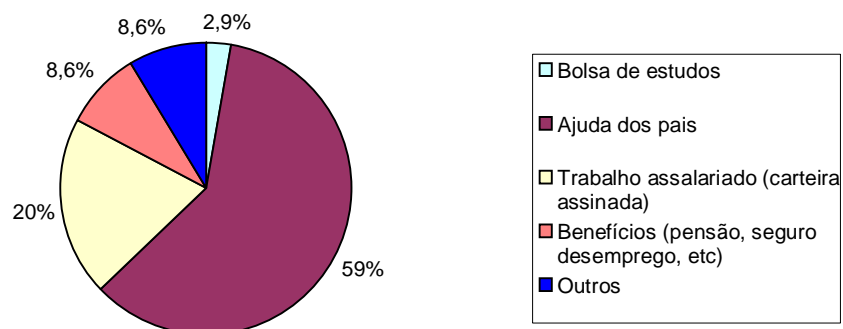
renda própria um pouco mais baixa que os outros dois grupos se dá porque a maioria do grupo dos formandos tinha uma faixa de renda própria abaixo dos R\$ 1.400,00, este contingente somava 75% do grupo (ver tabela 8).

Aqui devemos destacar dois pontos: 1) que esta renda própria não significa total independência financeira dos estudantes, pois como veremos mais à frente, 45% dos estudantes declararam que mais de 50% da renda é provinda de uma ajuda dos pais; e 2), além disso, na aplicação do questionário orientamos àqueles que tinham a renda provinda dos pais que respondessem o questionamento sobre a renda própria assinalando a opção que correspondesse à renda familiar⁴⁶. Numa comparação entre renda própria e renda familiar (tabela 1, anexo 2) é notório ver que quase todos aqueles que responderam uma renda própria acima de R\$ 1.400,00 assinalaram a mesma opção ou uma mais alta para a renda familiar (totalizando 15 pessoas, ver tabela 2, anexo 2, números em negrito). Para irmos um pouco mais a fundo, constatamos que dentre as 15 pessoas com renda própria acima de R\$ 1.400,00 e, portanto, igual ou menor a da família, apenas 4 pessoas (ver tabela 1, anexo 2, números em negrito sublinhados), com renda provinda de trabalho assalariado e outras formas de renda, tem esta renda e que não é provinda da ajuda familiar. Isto nos mostra que a renda própria dos outros, também acima de R\$ 1.400,00, foi respondida a partir da orientação que demos, ou seja, responderam a renda referente à família e que, portanto, dependem financeiramente dela.

Para compreendermos melhor esta renda própria é necessário vermos também qual a sua origem. São o que os gráficos 1, 2, 3 e 4 nos mostram:

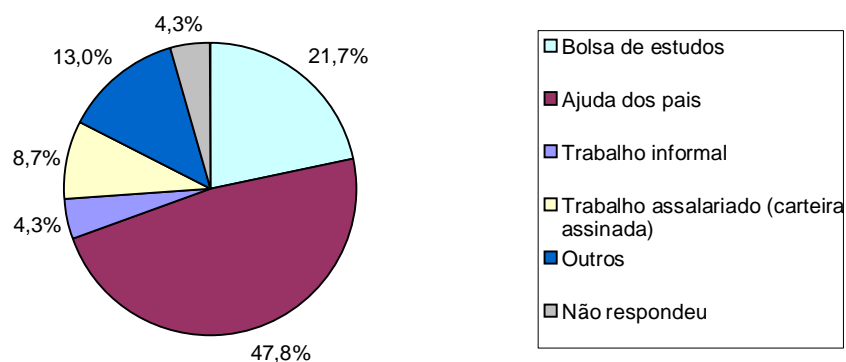
⁴⁶ Esta orientação foi dada em virtude de nos primeiros questionários que aplicamos quase todas as pessoas que tinha a renda provinda da ajuda dos pais não responderam a questão seguinte sobre a renda própria. A partir desta orientação todos responderam a questão (ver cap. 3)

GRÁFICO 1 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO DOS CALOUROS)



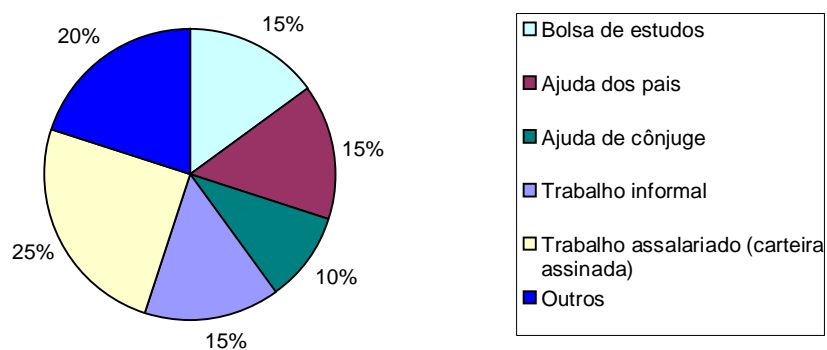
FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 2 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO INTERMEDIÁRIO)



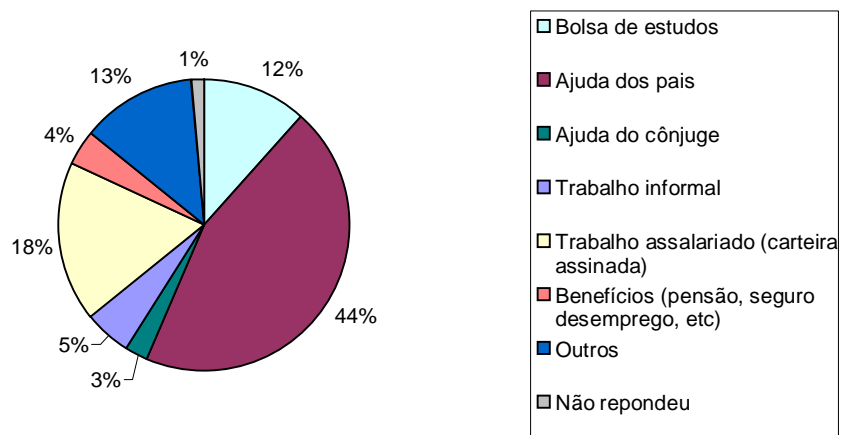
FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 3 - ORIGEM DA RENDA (GRUPO DOS FORMANDOS)



FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 4 - ORIGEM DA RENDA (TOTAL)



FONTE: Pesquisa de campo

Os gráficos acima trazem a origem de mais de 50% da renda de cada grupo separadamente e dos três grupos juntos. No total (gráfico 4) a origem de renda que prevalece é a ajuda dos pais com 44,9%. As outras formas de renda ficam com índices menores a 20%, sendo a segunda o trabalho assalariado com 17,9%.

Mas como aqui estamos tentando mostrar o que de diferente aparece neste perfil do aluno em função do tempo que este tem de permanência no curso, vamos olhar esta origem de renda segundo a divisão por grupos que havíamos feito.

A dependência financeira com relação aos pais é o que marca a maior percentagem de respostas para questão referente à origem da renda entre os alunos que estavam nas primeiras fases do curso de ciências sociais da UFPR, atingindo os 60% (ver gráfico 1), e o número de alunos com bolsas de estudo é o menor, com 2,9% apenas. Este último índice se dá porque a concessão de bolsas de estudo se intensifica a partir do segundo ano do curso. Neste grupo dos calouros o número de alunos que tem renda de trabalho assalariado é de 20% (segundo maior percentagem de resposta desta questão). As opções “Benefícios

(pensão, seguro desemprego, etc.)” e “Outros” ficaram com percentagem de 8,6% ambas. Dado interessante está na ausência de respostas para a opção “trabalho informal”, pois esta é uma das formas de trabalho que mais vem crescendo no Brasil nos últimos anos (Cf. IBGE, 2004).

Na origem da renda do grupo intermediário constatamos que também, como no grupo dos calouros, a maior percentagem, 47,8% do grupo, dependia financeiramente dos pais. Neste grupo havia um maior índice de alunos com mais de 50% da renda oriunda de bolsas de estudo, sendo inclusive a segunda maior percentagem de respostas (21,7%). O número de alunos que tinham a maior parte da renda provinda de trabalho assalariado no grupo intermediário era de 8,7% (quarto maior índice). Neste grupo é onde fomos encontrar pela primeira vez alunos que tinham a maioria da renda vinda de trabalho informal. Era um percentual pequeno (4,3%), porém devemos lembrar que no grupo dos calouros não havia alunos nesta condição. Aqueles que tinham renda oriunda de outras fontes, que não constavam como opções em nosso questionário, somavam 13%, ficando como o terceiro maior índice de respostas.

Mas é no gráfico 3 que notamos outra diferença significativa entre o grupo dos formandos e os outros dois grupos, além do que, nos ajudará a entender a relação entre os números da renda familiar e própria dos alunos.

Nos outros grupos a origem da renda da maioria dos alunos era a ajuda dos pais. Já neste grupo dos formandos, os que tinham a maior parte da renda vinda da ajuda dos pais eram apenas 15%. O índice decaiu bastante se comparado aos outros dois grupos. Nestes, o número de alunos que tinham esta origem de renda era, como vemos pelas percentagens (gráfico 1 e 2), mais de duas vezes maior que o de alunos que tinham qualquer outra forma de renda. No grupo dos formandos a percentagem de alunos que tem grande parte da renda provinda do trabalho assalariado (25%) ou de outra forma de renda, além daquelas que

colocamos como opção, é superior ao destes que tem ajuda provinda dos pais na maior parte da renda (15%). Os alunos que tinham mais de 50% da renda vinda de bolsa de estudos e do trabalho informal correspondiam também a 15% cada. Aqueles que tinham ajuda do cônjuge, na maior parte da renda, somavam apenas 10%.

Isto nos mostra que a independência financeira com relação aos pais se intensifica nesta parte do curso, quando se entra no grupo dos formandos. Por isso a média de renda própria, acaba sendo menor do que nos outros grupos, pois como vimos, aqueles que tinham renda oriunda da ajuda dos pais respondiam, segundo nossa orientação, a mesma renda na questão da renda própria. O que neste grupo não ocorreu tanto, pois poucos tinham esta origem de renda (ver gráfico 9). Acreditamos que neste grupo muitos podem ter respondido a questão da renda familiar igualmente a da renda própria, ou seja, a família nestes casos não seriam os pais, mas sim aquela pessoa que respondeu o questionário e seu cônjuge (há também maior possibilidade de filhos também) ou unicamente aquela pessoa.

Como a renda da maioria do grupo agora tinha a maior parte de sua origem não mais na ajuda dos pais, mas sim em formas de renda como o trabalho assalariado e informal e no auxílio de bolsa de estudos, isso mostra que estes são estudantes que estão saindo para o mercado de trabalho e, portanto, a renda acaba condizendo com a de profissionais que estão entrando nesta condição de “início de carreira”, ou seja, uma renda mais baixa que a de um profissional já há mais tempo no mercado, como muitos dos pais dos alunos dos outros dois grupos.

5.1.5 Dados Educacionais que Não Mudam em Função do Grupo

5.1.5.1 Grau de instrução dos pais

TABELA 9 – GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI

GRAU DE INSTRUÇÃO	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sem escolaridade	1	2,9	-	-	1	5	2	2,6
Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) Incompleto	7	20	3	13	3	15	13	15,7
Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo	2	5,7	1	4,3	1	5	4	5,1
Ensino Médio (segundo grau) incompleto	2	5,7	1	4,3	-	5	3	3,8
Ensino Médio (segundo grau) completo	6	17,1 5	9	39,1	5	25	20	25,6
Superior (faculdade/universidade) incompleto	5	14,3	1	4,3	4	20	10	12,8
Superior (faculdade/universidade) completo	9	25,7	6	26,1	6	30	21	26,9
Curso pós-graduação	3	8,6	2	8,7	-	-	5	6,4
TOTAL	35	10	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

TABELA 10 – GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE

GRAU DE INSTRUÇÃO	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos		(%)	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sem escolaridade	1	2,9	-	-	1	5	2	2,6
Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) Incompleto	5	14,3	4	17,4	4	20	13	16,7
Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo	1	2,9	1	4,3	1	5	3	3,8
Ensino Médio (segundo grau) incompleto	3	8,6	3	13	2	10	8	10,3
Ensino Médio (segundo grau) completo	7	20	4	17,4	6	30	17	21,8
Superior (faculdade/universidade) incompleto	5	14,3	2	8,7	1	5	8	10,3
Superior (faculdade/universidade) completo	12	34,3	5	21,7	4	20	21	26,9
Curso pós-graduação	1	2,9	4	17,4	1	5	6	7,7
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

Os números sobre o grau de instrução dos pais e das mães dos alunos dos três grupos juntos se assemelhavam muito, tendo poucas diferenças nos índices de cada uma das opções (três deles, inclusive, se igualam) (ver tabelas 9 e 10).

Destes alunos de ciências sociais 53,8% já estavam indo além do que seus pais e 55,1% indo além de que suas mães, no que se refere ao grau de escolaridade, enquanto 12,8%, com relação aos pais, e 10,3%, com relação às mães, estavam no mínimo se igualando. Havia assim um pequeno aumento no grau de escolarização de uma geração para outra na maioria do grupo. Falamos “pequeno” porque o número de alunos que tem pais com escolaridade superior a deles, ou seja, com curso superior completo, é de 33,3% (com relação aos pais) e 34,6% (com relação as mães).

Os dados foram explicitados acima sem levarmos em conta a divisão em três grupos. Isto porque, vendo as tabelas 9 e 10, as diferenças de um grupo para o outro é pequena e não se dá em função da socialização do grupo no curso de ciências sociais.

5.1.5.2 Ensino médio e ensino fundamental

TABELA 11 – ONDE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL

ONDE CURSOU	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos		%	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%		
Integralmente em escola pública	12	34,3	11	47,8	9	45	32	41
Integralmente em escola particular	16	45,7	8	34,8	6	30	30	38,5
Maior parte em escola pública	4	11,4	3	13	3	15	10	12,8
Maior parte em escola particular	3	8,6	1	4,3	2	10	6	7,7
TOTAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

TABELA 12 – ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO

ONDE CURSOU	GRUPOS						TOTAL	
	Calouros		Intermediários		Formandos		Absoluto	%
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%		
Integralmente em escola pública	16	45,7	8	34,8	7	35	31	39,7
Integralmente em escola particular	16	45,7	6	26,1	10	50	32	41
Maior parte em escola pública	1	2,9	5	21,7	2	10	8	10,3
Maior parte em escola particular	2	5,7	4	17,4	1	5	7	9
Total	35	100	23	100	20	100	78	100

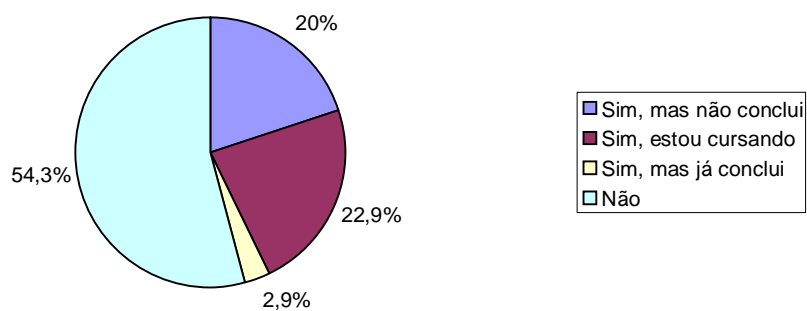
FONTE: Pesquisa de campo

Tratando-se ainda da formação educacional, temos dados que nos revelam que a maior parte dos alunos aos quais aplicamos o questionário, tanto referente ao ensino fundamental (79,5%) quanto referente ao ensino médio (80,7%), iniciou e terminou os estudos em um mesmo tipo de estabelecimento escolar (público ou privado). Na divisão entre formação em escola pública e formação em escola privada há certo equilíbrio, no ensino fundamental tivemos 53,8% dos alunos que cursaram escola pública para 46,2% de escolas privadas. Já no ensino médio esta divisão atinge o total equilíbrio, sendo 50% para cada categoria de escola.

5.1.6 Dados Educacionais (que Mudam em Função do Grupo)

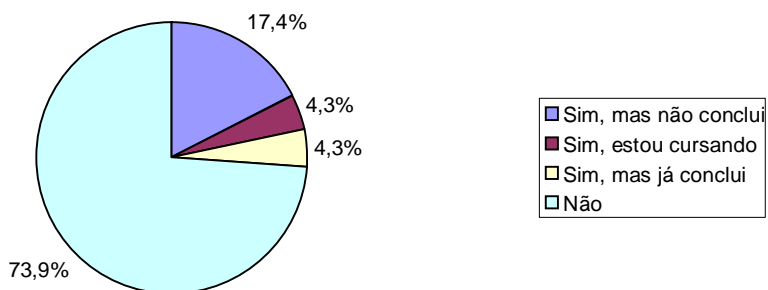
5.1.6.2 Relação com outro curso superior

GRÁFICO 5 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO DOS CALOUROS)



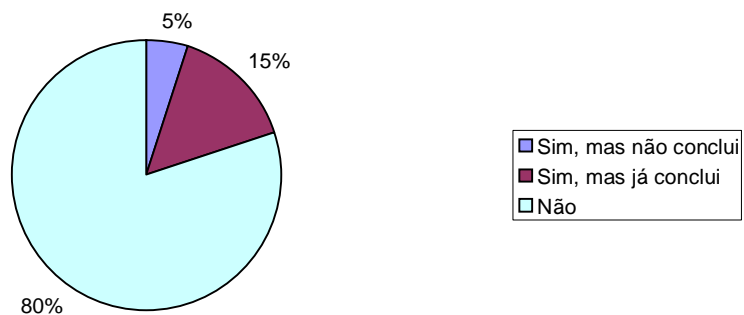
FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 6 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO INTERMEDIÁRIO)



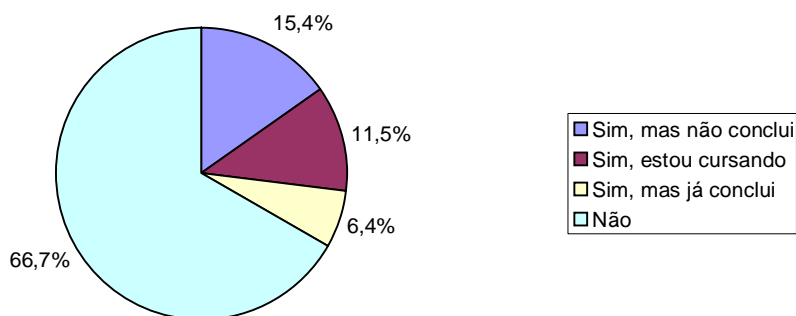
FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 7 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (GRUPO DOS FORMANDOS)



FONTE: Pesquisa de campo

GRÁFICO 8 - PRESENÇA DE OUTRO CURSO SUPERIOR (TOTAL)



FONTE: Pesquisa de campo

Com relação a presença de outro curso superior, na soma dos três grupos juntos (ver gráfico 10), temos dois terços (66,7%) dos alunos que responderam o questionário dentre aqueles que não haviam cursado nem estavam cursando outra faculdade além da de ciências sociais, o segundo maior índice foi o daqueles que já haviam feito parte um curso superior antes de estar fazendo o de ciências sociais, porém sem concluí-lo. O número de alunos que estavam fazendo um outro curso superior, além do de ciências sociais, na data da pesquisa era de 11,5%, índice maior do que o de alunos que já eram formados em outro curso (6,4%).

Mas, como veremos, a presença de um outro curso superior é um dado que mudou em função de cada grupo.

Olhando seqüencialmente os gráficos 7, 8 e 9, têm-se que um dos índices aumenta do grupo dos calouros para o grupo dos formandos enquanto outros diminuem nesta mesma seqüência.

Pelo gráfico 7, constatamos que mais de 50% do *grupo dos calouros* nunca iniciou outro curso além do de ciências sociais. Já o segundo percentual mais alto neste gráfico é o de alunos que estavam fazendo outro curso paralelo ao

de ciências sociais (22,9%). Mais do que alunos que já iniciaram e desistiram de outro curso sem concluí-lo (que correspondem a 20%), há este percentual de alunos que estavam fazendo outro curso superior. O que nos indica que, por estarem no início do curso de ciências sociais, estes alunos estavam num período de “escolha” entre este e o outro curso.

Sendo assim, se 22,9% estão nesta “indecisão” com relação ao curso e 20% já iniciaram algum outro curso superior, é possível dizer que 42,9% do grupo dos calouros escolheram o curso de ciências sociais ou como segunda opção no ensino superior ou como primeira opção que, porém, divide este seu lugar com outro curso, ou seja, não foi a primeira e/ou única opção.

Os números do *grupo intermediário* mostram, como podemos ver pelo gráfico 8, que quase três quartos do grupo (73,9%) estava fazendo seu primeiro curso superior. Alunos que já haviam feito outro curso superior, mas não concluíram, formavam o segundo maior índice dentro o grupo intermediário que, porém era quatro vezes menor que o primeiro (nunca tinham feito outro curso superior). Aqueles que já haviam concluído outro curso superior ou que estavam cursando algum paralelamente ao de ciências sociais, somavam 4,3% para cada uma das opções.

Vendo também os dados do *grupo dos formandos* (gráfico 9) com o índice dos que nunca estiveram em outro curso superior em 80% e não havendo nenhum aluno que esteja fazendo outro curso ao mesmo tempo, podemos dizer que os alunos que entraram no curso de ciências sociais, sem nunca terem feito, todo ou parcialmente, ou estarem fazendo outro curso superior, tem mais probabilidade de terminá-lo. Isto porque, como vimos no grupo dos calouros, o número de alunos que nunca tinha feito ou estava fazendo outro curso superior era de 54%, já entre o grupo intermediário este número saltou para 73,9%, chegando a 80% no grupo dos formandos. Ou seja, a cada etapa de nossa divisão

temporal por grupos, os alunos que haviam estado em outros cursos, mesmo paralelamente ao de ciências sociais, foram diminuindo. Portanto, a desistência entre os alunos que tem o curso de ciências sociais como primeira opção é menor do que os outros alunos.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO

Como já explicamos na introdução do trabalho, nosso primeiro objetivo era o estudo da representação social da sociologia produzida no estado do Paraná, segundo os alunos do curso de ciências sociais da UFPR. Este foi o problema que levantamos em nosso projeto de pesquisa com o objetivo de contribuir para os estudos que estão sendo feitos pelo **Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná**, do qual fazemos parte. Porém, como a teoria já nos diz, a problemática na sociologia pode ter alterações no percurso da pesquisa: “o objeto é o que objeta” (BOURDIEU, 1999, p. 77). Foi isso que ocorreu com a nossa problemática de pesquisa. Nosso objeto sofreu algumas alterações em função dos resultados que obtivemos em nosso trabalho de campo.

Quando fomos a campo, inclusive com nosso instrumento de pesquisa (questionário) já elaborado, buscávamos a representação social da sociologia produzida no estado do Paraná. Mas, ao iniciarmos as análises dos dados coletados verificamos que, apesar de termos usado nas questões o termo “sociologia produzida no Paraná”, o que apareceu nas respostas foram sim representações sociais, mas não de uma sociologia produzida no Paraná. O que surgiu foram Representações sociais daquele universo do qual o grupo de análise fazia parte, das **práticas profissionais do sociólogo** neste universo do qual eles participavam, mas não que pudesse assumir a condição de “a sociologia produzida no Paraná”. Aliás, a própria “sociologia produzida no Paraná” se tornou para nós algo impreciso, porque o que é produzido no estado do Paraná na área da sociologia é posto ainda em discussão quanto a ser uma produção que forma ou não um campo (no sentido bourdieusiano do termo) ou simplesmente um espaço comum de relações e que, portanto, pudesse propiciar condições para a

construção de representações sociais.

As referências à UFPR, ao curso de ciências sociais da UFPR e aos professores desta instituição foram as que prevaleceram. Notamos a ausência de referências aos demais universos das ciências sociais no Paraná (os cursos de pós-graduação; os outros cursos de graduação; as publicações científicas, etc.). Esta característica se mostrou marcante em todo o grupo de alunos de ciência sociais da UFPR quando lhes pedimos para fazer uma associação livre da sociologia produzida no Paraná que eles conheciam.

Optamos por este tipo de questão por não querer limitar as possibilidades de resposta que poderiam surgir numa questão que consideramos fundamental para identificarmos aspectos da representação social da sociologia para os alunos de ciências sociais da UFPR. Pois a associação podia nos trazer as imagens e as idéias (objetivação e ancoragem) com as quais o grupo criava a representação social. Mas, como dissemos antes, as representações que foram aparecendo dizem respeito às práticas profissionais do sociólogo e não necessariamente a sociologia produzida no Paraná.

Nossa questão de associação livre era a seguinte: “Quando falamos na sociologia produzida no estado do Paraná quais as três primeiras palavras que lhe vêm à cabeça?”. Apesar de pedirmos três palavras, alguns responderam com frases curtas, sendo que muitas vezes as respostas não completavam três itens, como era pedido na questão.

Mais de 100 (cem) diferentes palavras ou frases curtas foram citadas nos 78 questionários aplicados. Como já explicamos no capítulo metodológico, estas mais de 100 formas de resposta foram divididas em 8 (oito) categorias mais amplas (ver capítulo sobre metodologia em nossa pesquisa, seção 4), além daqueles questionários em que não havia nenhuma resposta e daqueles que escreveram não encontrar ou não saber palavras para fazer a associação.

São os aspectos do universo de atividades da UFPR e do curso de Ciências Sociais desta instituição, ou seja, são as práticas profissionais do sociólogo que os alunos associam à sociologia que eles conhecem.

QUADRO 3 – ASSOCIAÇÃO LIVRE

CATEGORIAS DE PALAVRAS E FRASES	INDICAÇÕES	
	Absoluto	%
À UFPR, aos professores que trabalham nela e aos temas de pesquisas desenvolvidas no curso de Ciências Sociais	36	30,5
Aos temas e objetos de estudos na área das ciências sociais que não foram especificados ou não pareciam indicar que estavam ligados a pesquisas ou trabalhos institucionalizados na UFPR	22	18,6
À falta de incentivo, de presença e de divulgação da sociologia	20	16,9
À qualidade e a presença (pesquisa) da sociologia	12	10,2
Ao Ensino Médio	8	6,8
À relação da sociologia com a sociedade e com a política paranaense	6	5,1
Ao meio acadêmico (universidade, professores, etc.), com exceção da UFPR	3	2,5
Aos autores conhecidos na sociologia brasileira	1	0,8
Nenhuma das anteriores	10	8,5
TOTAL	118	100

FONTE: Pesquisa de campo

¹ Esta opção só foi citada em combinação com outras opções, nenhuma vez separadamente

As associações feitas por um percentual significativo (30,2%) são aquelas que fazem referência à UFPR, aos professores que trabalham nela e aos temas de pesquisas desenvolvidas no curso de ciências sociais. Estes dados confirmam que estes alunos associam a sociologia que eles conhecem às práticas profissionais do sociólogo que ocorrem neste espaço de socialização da UFPR e ao curso de Ciências Sociais. Ou seja, é este espaço de socialização no qual eles convivem é que está servindo de base para eles darem sentidos e imagens (representarem) às práticas profissionais do sociólogo.

Diante desse “achado” de pesquisa que confirma as teorias estudadas,

decidimos olhar para a relação que estes alunos têm com seu espaço de socialização. Assim, é em função da questão da socialização que levantamos nossa hipótese principal, para a qual apresentamos uma resposta agora, qual seja: *as representações sociais são formadas em função do tempo e do espaço de socialização*. Isto quer dizer que o tempo que os alunos passam no curso provoca uma diferenciação em relação às suas representações. Dito de outro modo, em função do tempo de permanência no curso, os alunos enriquecem suas representações sobre a sociologia, mas sempre a ligando às práticas profissionais do sociólogo que ele de fato vê atuar. Isto posto, decidimos melhor compreender o espaço de vivência do aluno, entendido aqui como “instância de socialização”. Primeiramente veremos quais os motivos da escolha do curso de Ciências Sociais e da UFPR.

6.1 A ESCOLHA DA UFPR E DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

6.1.1 Escolha da UFPR

Em relação aos motivos que os levaram a escolher a UFPR como universidade para cursar o ensino superior obtivemos os resultados seguintes:

QUADRO 4 – MOTIVOS PARA ESCOLHA DA UFPR

MOTIVOS	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Qualidade do curso oferecido ¹	24	45,3	12	35,3	9	32,1
Oportunidades que a universidade proporciona no futuro	11	20,8	7	20,6	6	21,4
Proximidade física com a universidade	2	3,8	4	11,8	7	25
Por ser gratuita e pública	1	1,9	2	5,9	1	3,6
Por ser a única onde fui aprovado (a)	2	3,8	1	2,9	-	-
Por possuir amigos e/ou parentes que estudam ou estudaram lá	-	-	1	2,9	1	3,6
Outros	13	24,5	7	20,6	4	14,3
TOTAL	53	100	34	100	28	100

FONTE: Pesquisa de campo

¹ Nesta categoria estão somadas, além da opção “pela qualidade do curso oferecido”, as opções “pelas pesquisas que lá vem sendo desenvolvidas” e “pela possibilidade de depois fazer um curso de pós-graduação”.

A qualidade do curso foi o item mais citado pelos alunos do curso de ciências sociais da UFPR, nos três grupos. Isto parece indicar o reconhecimento do curso de ciências sociais da UFPR como um curso de qualidade e da UFPR como universidade também de qualidade, porque ela “proporciona oportunidades para o futuro”, para mais ou menos 20% de cada grupo de alunos. Portanto, o reconhecimento da qualidade do curso nos mostra que ele tem papel importante na relação com os aspectos da universidade, ou seja, ele serve para justificar a escolha da UFPR.

Escolher a universidade tendo como um dos motivos a qualidade do curso e as oportunidades que a universidade proporciona no futuro, como ocorreu com os três grupos, nos mostram também que a universidade (a UFPR) e o curso de Ciências Sociais eram relativamente conhecidos para estes alunos na hora da referida escolha. Ou seja, os alunos tinham algum tipo de conhecimento sobre a

UFPR e/ou sobre o curso de ciências sociais da UFPR quando pretenderam iniciar o curso e este conhecimento foi aumentando e transformado de acordo com o tempo de socialização do aluno no curso. Isto porque o número de indicações foi cada vez mais condizendo com o número de alunos. Foram de 53 indicações no grupo dos calouros que tem 35 alunos, de 34 indicações no grupo intermediário que tem 23 alunos e de 28 indicações no grupo dos formandos que tem 20 alunos, ou seja, o número de alunos que optou por responder apenas uma opção⁴⁷, índice que no **grupo dos calouros** ficou em 54,4% e 52,2% no **grupo intermediário**, chegou a 75% no **grupo dos formandos**. Isto nos sugere que pela maior socialização e, conseqüentemente, pelo maior conhecimento sobre a UFPR e sobre o curso as respostas não se dispersam tanto, ou seja, os motivos vão se delimitando mais com o tempo de socialização.

Vejamos na próxima seção os motivos para a escolha do curso de Ciências Sociais.

⁴⁷ Nesta questão o aluno tinha possibilidade de indicar mais de uma opção como resposta, por isso o número de indicações nem sempre está próximo ou é igual ao número de alunos.

6.1.2 Motivos para a escolha do curso de ciências sociais

QUADRO 5 – MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MOTIVOS	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Adequação às aptidões pessoais ¹	24	51,1	21	56,8	13	50
Por exclusão, uma vez que os outros cursos não agradavam ou não eram oferecidos	7	14,9	3	8,1	1	3,8
Conversas com colegas	2	4,3	6	16,2	-	-
Busca de um diploma universitário	3	6,4	3	8,1	2	7,7
Baixa concorrência pelas vagas no vestibular	4	8,5	1	2,7	3	11,5
Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho	4	8,5	1	2,7	3	11,5
Influência da família	-	-	-	-	1	3,8
Melhores possibilidades no mercado de trabalho*	1	2,1	-	-	-	-
Outro motivo ²	2	4,3	2	5,4	3	11,5
TOTAL	47	100	37	100	26	100

FONTE: Pesquisa de campo.

¹ Nesta categoria incluímos também aqueles que ao assinalarem a opção “Outros” especificaram tratar-se de “motivação própria” e “identificação com o conteúdo das disciplinas do curso”.

² Surgiram também como especificações na resposta desta questão: busca de mais conhecimento na área para tentar a pós-graduação; tentativa de complementar outro curso superior que estava cursando; formação ampla que dá oportunidades em muitas áreas; curso com varias temáticas; contato com pessoas formadas na área; pela participação na militância política; por não passar na primeira opção de curso e por este ter relação com a área de trabalho desejada. Mas nenhum deles atingiu um percentual significativo.

A “adequação às aptidões pessoais” está como item mais assinalado pelos alunos dos três grupos (principalmente os 42% no grupo dos calouros, os 52,2% no grupo intermediário e os 40% no grupo dos formandos, que assinalaram somente esta opção), o que indica que a escolha não se deu tanto com a intenção de ter o curso como um meio para se chegar a um outro objetivo, o que tenderia mais a ocorrer nos casos em que as respostas foram as opções: “possibilidade de conciliar curso com o trabalho”; “busca de um diploma universitário”; e “melhores

possibilidades no mercado de trabalho”.

Além disso, se na seção anterior vimos que dentre a maioria dos alunos a escolha da UFPR está ligada a escolha do curso, agora, de acordo o quadro 3, podemos dizer que a escolha do curso para a maioria dos alunos se dá em função de uma identificação com este. Podemos considerar que aqueles que assinalaram a opção “adequação as aptidões pessoais” vêem no curso aspectos com os quais eles se identificam e não somente como meio para ter benefícios (presentes e/ou futuros), ou também somente como segunda alternativa no ensino superior.

Mas que aspectos seriam estes com os quais os alunos têm identificação que dizem respeito ao curso de ciências sociais

6.2 ASPECTOS PARA FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO NO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

Quando explicitamos nossas bases teórico metodológicas vimos que a formação das representações sociais, se analisada sociologicamente, deve levar em consideração um espaço de relações sociais e as situações sociais em que os agentes se encontram e que têm para si disponíveis os aspectos deste espaço para formarem as representações (OLIVEIRA, 2003). Portanto, quando os agentes entram em contato com um determinado objeto, buscam as imagens e as categorias que fazem parte de suas relações e de seus espaços sociais.

Em nossa pesquisa, quando aplicamos o questionário, perguntávamos aos alunos do curso de ciências sociais da UFPR sobre a sociologia produzida no estado do Paraná. Porém, o que apareceu nas respostas, como vimos acima na questão de associação livre, foram referências às atividades sociológicas, ou seja,

referências às práticas profissionais do sociólogo, mais especificamente podemos dizer que as práticas que eles associaram foram aquelas que se davam no espaço da UFPR e do curso de Ciências Sociais. Agora veremos quais são estas práticas e a relação dos alunos com elas, tomando também como base nossa hipótese com referência ao tempo de socialização.

Esta nossa divisão pela socialização, pelo tempo no curso, já nos mostrou que o perfil socioeconômico dos alunos evolui do grupo dos calouros para o grupo dos formandos. Aspectos como renda, origem da renda, situação de moradia e relação com cursos superiores, mudam em função do grupo. Portanto, o tempo parece ser uma das principais fatores para ocasionar mudanças.

Analisaremos agora para o tempo que estes alunos passam na universidade, nos ambientes da universidade.

6.2.1 O Processo de Socialização

6.2.1.1 Cotidiano do aluno de ciências sociais

QUADRO 6 – ONDE VOCÊ PASSA MAIOR PARTE DO TEMPO DURANTE O DIA

LOCAL	GRUPO					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Em casa	13	37,1	9	39,1	4	20
No trabalho	4	11,4	4	17,4	12	60
Na universidade	14	40	8	34,8	4	20
Em casa/No trabalho	1	2,9	-	-	-	-
No trabalho/Na universidade	1	2,9	1	4,3	-	-
Não responderam	1	2,9	-	-	-	-
Outro	1	2,9	1	4,3	-	-
Total	35	100	23	100	20	100

FONTE: Pesquisa de campo

No teórico de nosso trabalho (seção 3) vimos que a representação social forma-se nas relações de cotidiano de um grupo social, em seu universo comum de relações que os faz um grupo. Como o cotidiano deste grupo trata-se do universo comum que é o curso de ciências sociais e a UFPR, uma de nossas questões indagava qual era o local onde os alunos passavam a maior parte de seu dia, pois isto nos ajuda saber sobre a socialização deste grupo no meio universitário.

O que podemos ver é que o espaço onde se dão as relações sociais dos alunos de ciências sociais não muda muito do **grupo dos calouros** para o **grupo intermediário**. Nestes dois grupos a maior parte do tempo diário é ocupada em casa, por 37,1% dentre os calouros e 39,1% dentre o intermediário. Os que passam a maior parte do dia na universidade são 40% entre os calouros e 34,8% entre o grupo intermediário. Uma pequena mudança começa entre estes dois grupos quando olhamos o número daqueles que permanecem mais tempo no trabalho durante o dia.

Esta mudança se perpetua no **grupo dos formandos**: os outros dois locais que nos grupos anteriores foram os mais respondidos, perde este posto para a opção “trabalho”. Sendo 60% do grupo dos formandos que passa a maior parte do seu dia no ambiente de trabalho. As demais opções não superam os 20%.

Portanto, o final do curso (grupo dos formandos) traz uma aproximação maior com o trabalho, enquanto os dois primeiros grupos mostram que o cotidiano de seus alunos é marcado pelas relações na universidade e na família.

6.2.1.2 Ambientes da universidade onde os alunos de ciências sociais estão mais tempo presentes

Na questão 20 pedimos aos alunos que numerassem os ambientes da universidade, postos como opção nesta questão, em função do tempo que eles passavam nestes ambientes. Aquele no qual eles permanecessem mais tempo quando estavam na universidade deveria ser assinalado com o número 1 (1º ambiente), o segundo ambiente (2º ambiente) com o número 2 e o terceiro ambiente que eles mais permanecessem receberia o número três (3º ambiente).

QUADRO 7 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO DOS CALOUROS)

1º AMBIENTE	A	%	2º AMBIENTE	A	%	3º AMBIENTE	A	%
Sala de aula	28	80	Sala de aula	2	5,7	Sala de aula	1	2,9
Cantina e/ou pátio da universidade	2	5,7	Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo	4	11,4	Salas de informática	2	5,7
Centro acadêmico do curso	1	2,9	Salas de informática	1	2,9	Cantina e/ou pátio da universidade	10	28,6
Sala de aula/Salas de informática/Cantina e/ou pátio da universidade ¹	1	2,9	Cantina e/ou pátio da universidade	13	37,1	Biblioteca	11	31,4
Sala de aula/Salas de informática/Biblioteca ²	1	2,9	Biblioteca	8	22,9	Centro acadêmico do curso	3	8,6
Sala de aula/Cantina e/ou pátio da universidade ³	1	2,9	Centro acadêmico do curso	1	2,9	Outros	1	2,9
Sala de aula/Outros	1	2,9	Não responderam	6	17,1	Não responderam	7	20
Total	35	100	Total	35	100	Total	35	100

FONTE: Pesquisa de campo

A= número de alunos.

¹ Consideramos aqui, aqueles que assinalaram os ambientes da universidade sem definir em qual passa mais tempo, como sendo os três o ambiente 1.

² Idem.

³ Idem.

QUADRO 8 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO INTERMEDIÁRIO)

1º AMBIENTE	A	%	2º AMBIENTE	A	%	3º AMBIENTE	A	%
Sala de aula	18	78,3	Sala de aula	3	13	Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo	3	13
Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo	1	4,3	Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo	5	21,7	Cantina e/ou pátio da universidade	8	34,8
Cantina e/ou pátio da universidade	1	4,3	Cantina e/ou pátio da universidade	7	30,4	Biblioteca	8	34,8
Centro acadêmico do curso	1	4,3	Biblioteca	6	26,1	Centro acadêmico do curso	1	4,3
Sala de aula /Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo/Centro acadêmico do curso ¹	1	4,3	Não responderam	2	8,7	Outros	1	4,3
Sala de aula/Salas de informática/Cantina e/ou pátio da universidade ¹	1	4,3				Não responderam	2	8,7
Total	23	100	Total	23	100	Total	23	100

FONTE: Pesquisa de campo

A =número de alunos.

¹ Consideramos aqui, aqueles que assinalaram os ambientes da universidade sem definir em qual passa mais tempo, como sendo os três o 1º ambiente.

QUADRO 9 – TRÊS AMBIENTES DA UNIVERSIDADE MAIS FREQUANTADOS, SEGUNDO ORDENAÇÃO POR TEMPO DE PERMANÊNCIA (GRUPO DOS FORMANDOS)

1º AMBIENTE	A	%	2º AMBIENTE	A	%	3º AMBIENTE	A	%
Sala de aula	15	75	Sala de aula	1	5	Sala de grupos de pesquisa e/ou de grupos de estudo	1	5
Sala de grupos de pesquisa e/ou de grupos de estudo	1	5	Sala de grupos de pesquisa e/ou de estudo	2	10	Salas de informática	3	15
Salas de informática	1	5	Cantina e/ou pátio da universidade	7	35	Cantina e/ou pátio da universidade	3	15
Biblioteca	1	5	Biblioteca	3	15	Biblioteca	5	25
Sala de aula/Biblioteca ¹	2	10	Centro acadêmico do curso	1	5	Centro acadêmico do curso	2	10
			Outros	2	10	Não responderam	6	30
			Não responderam	4	20			
Total	23	100	Total	23	100	Total	23	100

FONTE: Pesquisa de campo

A = número de alunos.

¹ Consideramos aqui, aqueles que assinalaram os ambientes da universidade sem definir em qual passa mais tempo, como sendo os três o 1º ambiente.

Conhecendo o tempo cotidiano dos alunos, vejamos agora a relação que os alunos têm com os ambientes da universidade, a partir do tempo de permanência nestes ambientes.

Os quadros 7, 8 e 9 indicam que a sala de aula é o 1º ambiente na universidade para a maioria dos três grupos, ficando com uma média acima dos 75%. Isso porque é o ambiente, a princípio, em função de qual estes alunos vão à universidade (cumprir os créditos das disciplinas é exigência principal para adquirir o diploma e quase todas as disciplinas se dão em sala de aula).

Mas é o 2º e o 3º ambiente que mostram diferenças entre os grupos: os calouros apresentaram índices significativos de pessoas que não responderam ter um 2º ou um 3º ambiente (ver quadro 7), o que no grupo intermediário não ocorre (ver quadro 8), mas nos formandos o índice daqueles que não responderam um 2º

e um 3º ambiente volta a subir como dentre os calouros (ver quadro 9).

Acreditamos que para o grupo dos calouros, que está no início do curso que é quando o conhecimento e as interações com relação ao curso e até mesmo com relação à universidade ainda não estão bem estabelecidas. Ir à aula é a principal atividade que eles têm para cumprir na universidade. Aqui devemos destacar que em sala de aula as relações dizem respeito a uma disciplina que é ministrada com base numa ementa, ou seja, é algo pré-estabelecido, mais “formal” (parte do universo reificado, segundo o conceito de MOSCOVICI (2002)). Já no grupo intermediário as relações no espaço da universidade se estendem e se intensificam (uma maior socialização) e por isso, ambientes como a cantina e/ou o pátio da universidade e a biblioteca passam a fazer parte com mais frequência do cotidiano deste grupo na universidade. Mas porque no grupo dos formandos os índices daqueles que não responderam um 2º e um 3º ambiente volta a aumentar? A resposta mais plausível é a de que, por este grupo estar no final do curso, suas relações cotidianas com os demais ambientes da universidade (exceção a sala de aula) começam a deixar de ser tão intensas, como era no grupo intermediário, devido a, por exemplo, relações de trabalho começarem a aparecer com mais frequência neste grupo (como vimos na seção 6.2.1.1 a maior parte do dia de 60% dos alunos deste grupo se passa no trabalho) fazendo com que o tempo que eles têm para dedicar aos ambientes não tão básicos como a sala da aula seja menor ou inexistente.

6.2.2 O Universo da UFPR e do Curso de Ciências Sociais como Base para a Formação das Representações Sociais

6.2.2.1 Participação em atividades extra-currículo do curso

QUADRO 10 – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não participou de nenhuma	20	51,3	8	18,2	5	14,7
Grupos e/ou Núcleos de pesquisa	6	15,4	13	29,5	10	29,4
Grupos de Estudo	5	12,8	6	13,6	6	17,6
Centro acadêmico de seu curso	2	5,1	6	13,6	5	14,7
Outras atividades extra-currículo do curso	2	5,1	6	13,6	3	8,8
Programas de extensão	-	-	5	11,4	4	11,8
Não responderam	4	10,3	-	-	1	2,9
TOTAL	39	100	44	100	34	100

FONTE: Pesquisa de campo.

A participação em atividades extra-curriculares é uma variável que também explica os aspectos que fazem parte do contexto de socialização destes alunos. A UFPR e o curso de ciências sociais indicam aos alunos de Ciências Sociais algumas práticas profissionais do sociólogo que são possíveis/existentes.

Se dentre as indicações 42,3% dos alunos ainda não haviam participado de alguma atividade extra-curricular e 6,4% não haviam respondido à esta questão, conseqüentemente temos 51,3% do total de 78 alunos que já haviam participado de alguma atividade. Estas atividades podem ir de Núcleos de pesquisa à programas de extensão.

As pesquisas desenvolvidas pelos núcleos e grupos, os projetos de extensão, as atividades do centro acadêmico, os temas discutidos nos grupos de estudo seriam as realidades em que alguns alunos estariam inseridos e que usariam dela para **objetivar** a idéia que eles têm sobre as práticas profissionais do sociólogo. Sendo assim, estas atividades são presentes na formação destas representações sociais, pois afinal elas eram as práticas nas quais eles estavam

envolvidos, eram partes do processo de socialização que eles tinham no ambiente que corresponde a UFPR e ao curso de ciências sociais. Portanto, para ser mais específico, se eles usam dos aspectos da UFPR e do curso de Ciências Sociais para a formação das representações sociais, parte destes aspectos estão nestas atividades extra-curriculares.

Mas esta participação em atividades extra-curriculares é uma variável que também se explica em função do tempo de socialização.

Comparando os grupos, o número de alunos que responderam não ter participado de nenhuma destas atividades (51,3% no **grupo dos calouros**; 18,2% no **grupo intermediário**; e 14,7% no **grupo dos formandos**), podemos constatar que quanto mais tempo no curso maior a possibilidade de participar de uma destas atividades.

Consideramos que são as possibilidades que o tempo no curso oferece, tanto pelo conhecimento adquirido em sala de aula, que facilita a identificação com grupos de estudo, de pesquisa, programas de extensão, quanto pelas próprias relações de cotidiano (com professores e colegas de curso) que podem levar também aos grupos de estudo ou pesquisa e ao centro acadêmico do curso.

Sendo assim, estas diferenças nos grupos mostram diferenças nas práticas profissionais com as quais eles têm contato e que servem a eles para identificarem, ou melhor, objetivarem a sociologia como prática profissional. Portanto, as condições para a formação da representação social, ou seja, uma rede de significados e uma gama de práticas objetivas vão se construindo para os alunos com o tempo no curso, com o processo de socialização.

6.2.2.2 Participação em eventos científicos

QUADRO 11 – PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS E/OU ATIVIDADES

EVENTOS E ATIVIDADES IMPORTANTES QUE PARTICIPOU	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Eventos nacionais e internacionais	3	8,6	11	47,8	11	55
Eventos na UFPR ou em outras instituições da região de Curitiba	13	37,1	6	26,1	4	2
Participou somente de atividades (cursos de extensão, defesa de dissertações, grupos de pesquisa, etc.) na UFPR;	2	5,7	2	8,7	1	5
Não participou de nenhuma	12	34,3	2	8,7	-	-
Não respondeu	5	14,3	2	8,7	4	20
TOTAL	35	100	23	100	20	100

FONTE: Pesquisa de campo

A questão referente à participação em eventos científicos foi feita não de modo objetivo como com a maioria das outras questões (ver anexo 1), ela foi uma questão discursiva. Isto porque acreditávamos que as possibilidades de resposta poderiam ir além de uma lista de opções que colocássemos para serem assinaladas. Assim perguntamos “Quais os eventos científicos mais importantes que você já assistiu ou participou (palestras, seminários, cursos de extensão, congressos da área, etc.)?”.

Além daqueles que não responderam ou que responderam que não haviam participado de nenhum evento importante, tivemos 44 (quarenta e quatro) frases ou palavras diferentes nesta questão, que faziam referência a “eventos” que iam desde seminários internacionais até defesas de dissertação realizadas na UFPR, passando por encontros Sociedade Brasileira de Sociologia. Alguns não especificavam de qual evento se tratava, como por exemplo, os questionários em

que na resposta para esta questão estava a palavra “palestra”⁴⁸. Houve também aqueles que citaram cursos de extensão sendo como os eventos mais importantes de que haviam participado.

Com todas estas respostas decidimos classificá-las em categorias mais amplas para facilitar nossa análise. Das 44 (quarenta e quatro) diferentes palavras ou frases citadas pelos alunos para indicar os principais eventos de que haviam participado, conseguimos diminuir para 3 (três) categorias de eventos (ver quadro 11). Foram elas: 1) eventos nacionais e internacionais; 2) eventos na UFPR ou em outras instituições da região de Curitiba; e 3) participou somente de atividades (cursos de extensão, defesa de dissertações, grupos de pesquisa, etc.) na UFPR. Além daqueles que responderam não ter participado de nenhum evento importante, ou mesmo aqueles que não responderam a esta questão.

Devemos destacar que, com relação a estes dados sobre eventos, a categorização, ou seja, o estabelecimento do conceito de “eventos” não foi feito anteriormente por nós porque queríamos justamente saber isso dos alunos, ou seja, como eles categorizavam o termo evento. Buscávamos representações sociais, que são construções da prática cotidiana. Em função disso, temos palavras e frases que não significariam, em termos técnicos ou científicos, como sendo eventos: é o caso das defesas de dissertação, das palestras, dos cursos de extensão. Mas foi por não termos limitado as respostas que obtivemos a 3ª categoria (cursos de extensão, núcleos e grupos de pesquisa e de estudos na UFPR), sendo esta construída pelos próprios alunos, a partir de suas práticas, sobre o termo “eventos científicos”.

A tabela 14 indica que um percentual maior do **grupo dos calouros**

⁴⁸ Devemos considerar que neste caso, como em respostas vistas em outros questionários em que junto da palavra “palestras” havia uma especificação de que se tratavam todas elas de palestras realizadas na própria UFPR ou em outras instituições de Curitiba, consideramos estas respostas na categoria “Eventos e cursos de extensão na UFPR ou em outras instituições da região de Curitiba”.

(37,1%) só participou até agora de eventos “locais”, na UFPR ou em outras instituições de Curitiba ou mesmo somente de atividades na UFPR (5,7%). Os outros dois maiores percentuais foram o daqueles que escreveram que não participaram ainda de nenhum evento que eles considerassem importante (34,3%) e o daqueles que optaram em não responder a questão (14,3%). Houve apenas 3 (três), 8,6%, dos alunos que responderam já ter participado de eventos nacionais e internacionais, além daqueles na UFPR. O que muda **no grupo intermediário**, que tem dentre seus alunos 47,8% que já participaram de algum evento nacional ou internacional. Além de ter um menor número de alunos que não havia participado de nenhum evento que eles considerassem importante. Enquanto no **grupo dos formandos** o número dos que já participaram de eventos nacionais e internacionais chega a 55%, além de ninguém ter escrito que não participou de eventos importantes, como nos outros dois grupos⁴⁹.

Vemos que aqui o tempo também é um fator determinante na definição destes números. Um grupo que está no início do curso de ciências sociais tem menor possibilidade de ter participado de eventos mais significativos na área do curso e mesmo de ter participado de algum evento importante. Inversamente, o grupo com mais tempo tem maiores probabilidades de participar de um evento mais significativo, que foi o que ocorreu quando olhamos os grupos pela sequência temporal. E estes eventos são também partes do campo de práticas e da rede de significados que serve de base para os alunos na formação das representações sociais, o que também sugere que é o tempo no curso que vai consolidando a formação das representações.

⁴⁹ Porém, 20% do grupo deixou esta questão em branco.

6.2.2.3 Meios de informação

QUADRO 12 – MEIOS DE INFORMAÇÃO

MEIOS DE INFORMAÇÃO	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Professores durante as aulas	18	23,7	12	16,4	16	23,5
Professores em conversas informais	11	14,5	12	16,4	11	16,2
Colegas de curso	9	11,8	11	15,1	7	10,3
Eventos científicos, Palestras*	9	11,8	8	11	8	11,8
Livros, teses e dissertações e/ou trabalhos acadêmicos*	9	11,8	3	4,1	8	11,8
Veículos de comunicação (TV, rádio, jornais, revistas, internet)	7	9,2	4	5,5	5	7,4
Disciplina oferecida sobre o tema	-	-	10	13,7	5	7,4
Periódicos especializados*	2	2,6	4	5,5	4	5,9
Veículos de informação das instituições universitárias*	1	1,3	5	6,8	1	1,5
Veículos de informação não científicos dos cursos desta área*	1	1,3	1	1,4	1	1,5
Pessoas que trabalham nas instituições universitárias (com exceção dos professores)*	-	-	1	1,4	1	1,5
Outros ¹	3	3,9	-	-	-	-
Não obtenho ou não obtive informações sobre o tema**	6	7,9	2	2,7	1	1,5
TOTAL	76	100	73	100	68	100

FONTE: Pesquisa de campo

* Esta opção só foi citada junta de outras opções, nenhuma vez separadamente.

** Esta opção só foi citada separadamente.

¹ Dentre aqueles que assinalaram esta opção, como era pedido para especificarem, surgiram estas respostas: “cartazes e murais na UFPR”, “poucas informações sobre o tema” e “parentesco com pessoas formadas na área”.

A informação sobre o objeto tem peso importante na formação da representação social. Isto porque MOSCOVICI (1978, p. 68) afirma que a representação social tem três dimensões na sua formação e uma delas é a *informação*.

Em nosso questionário uma de nossas perguntas tinha a função de ver através de quais meios os alunos do curso de ciências sociais da UFPR obtinham

informações sobre a sociologia.

A questão que fizemos não restringia o aluno a assinalar apenas uma opção, pois os meios de informação podem ser mais do que 1 (um) apenas.

O quadro 12 mostra que a maneira de obter informações sobre esta sociologia, entre um número maior de alunos, é através dos professores⁵⁰. Obter informações através dos colegas surge como a terceira opção mais assinalada.

Assim, as informações que a maioria dos alunos obtém sobre esta sociologia vêm dos meios que são mais próximos, sendo inclusive parte deste universo que é formado pelo curso de ciências sociais e pela UFPR (professores e alunos)⁵¹ do que daqueles que poderiam ser mais exteriores (como veículos de comunicação, eventos científicos, livros, periódicos especializados, veículos de informação das instituições universitárias, etc.).

Na divisão temporal o **grupo dos calouros** mostra que o meio de informação mais significativo é através da sala de aula, com o professor (23,7%), já a conversa com o professor fora da sala de aula cai para 14,5% e as demais opções ficam com índices menores, sendo que houve questionários que tiveram somente estas opções citadas separadamente. Com isso podemos ver que este grupo tem sua relação mais forte com a sociologia se dando através do professor.

Dentre o **grupo intermediário**, apesar de os três meios de informação sobre a sociologia no Paraná, mais usados pelos alunos, serem os mesmos que no grupo dos calouros, a diferença está com relação à frequência com que os alunos “usam” destes meios de informação. O número de alunos que citaram obter informações através dos professores em sala de aula (16,4%) é igual ao número

⁵⁰ É importante destacar que quase todos os alunos citaram estas duas opções, separadamente ou em conjunto com outras opções.

⁵¹ Dentre os 78 (setenta e oito) alunos que faziam parte do grupo de análise, 63 responderam uma destas três opções (que obtém informações com os professores em sala de aula, com os professores em conversas informais, ou com os colegas). Portanto, dentre os meios de informação sobre a sociologia, 80,8% responderam estes meios que são os mais próximos do curso e da UFPR.

de alunos que, através dos professores também, só que em conversas fora da sala de aula, tem suas informações sobre a sociologia. Além de ser muito próximo ao número de vezes que eles citaram obter informações através de colegas (15,1%).

No **grupo dos formandos** o número de alunos que obtém informações através de professores (em sala de aula, 23,5%, e fora dela, 16,2%) foi o mais alto dentre os três grupos. Ou seja, uma situação semelhante a do grupo dos calouros, a diferença está em que no *total* de indicações nos dois grupos (calouros e formandos) temos 76 indicações dentre os 35 alunos do grupo dos formandos, uma média de 2,2 *indicações/aluno*, enquanto no grupo dos formandos temos esta mesma média em 3,4. Isto significa que os alunos do último grupo obtém informações sobre a sociologia por um número diversificado de meios do que o primeiro grupo⁵². O que já não pode ser dito na relação do grupo dos formandos com o grupo intermediário, pois além das médias de indicações/aluno ser muito próxima (3,2 e 3,4, respectivamente), as percentagens também se aproximam muito, tendo-se no grupo dos formandos uma leve concentração de indicações dos professores como principal fonte de informação sobre a sociologia.

Mas de um grupo para o outro o que parece ocorrer é: no *grupo dos calouros* a informação é obtida primeiramente na sala de aula (professor em sala de aula), pois os outros meios de informação não estão ainda tão presentes. O que no *grupo intermediário* muda: os eventos científicos, a disciplina específica sobre o tema, as palestras, e mesmo as conversas com os professores (só que agora de maneira mais informal) e com os colegas, começam a se intensificar. Já no *grupo dos formandos*, obter informações sobre a sociologia através de um número mais diversificado de meios se intensifica mais ainda em função de

⁵² Cabe também destacar aqui que o grupo dos calouros, o primeiro grupo, teve o percentual mais alto (7,9%, 6 indicações) para a opção “Não obtenho ou não obtive informações sobre o tema”.

estarem no final de um processo de inserção no campo profissional que terá estes meios de informação como partes de sua estruturação. Também para este grupo a relação com o professor seria mais forte, neste que consideramos o processo de entrada do aluno no campo profissional, porque o professor é parte fundamental para o aluno começar a legitimar esta sua inserção, pois as informações do professor são legitimadas pelo campo, e, portanto, a relação com ele é mais intensa. Um exemplo disso é a relação com o orientador e com os professores da área na qual o aluno está fazendo seus trabalhos de conclusão de curso. Serão estes que irão dar o aval para que o aluno seja legitimado e entre no campo profissional, o que podemos considerar como sendo, segundo Marli DINIZ (2001, p. 131), as “credenciais educacionais”.

Reforça-se aqui que as representações sociais da prática profissional do sociólogo para os alunos de ciências sociais da UFPR, o conhecimento sobre a sociologia dependem, e muito, do tempo no curso (socialização) que corresponderia à nossa divisão por grupos: a) *o começo* (grupo dos calouros): a entrada no curso, que é marcada pelo pouco conhecimento das práticas sociológicas e mesmo de pouco contato com as práticas sociológicas (como vimos também nos quadro 11 e no quadro 12 a participação em atividades extra-curriculares e em eventos, respectivamente), sendo assim, a “rede de significados” para a ancoragem e os aspectos que vão servir para a objetivação ainda não estão claros para este grupo; b) *o meio* (grupo intermediário): começa-se um processo de inserção num campo do qual, apesar de o aluno ainda não fazer parte, as relações com as práticas sociológicas já são algo mais presente (ver também quadro 11 e quadro 12), portanto as representações já começam a ter sua base mais definidas; c) *o fim* (grupo dos formandos): o processo começa a chegar no seu final, o campo (profissional) começa a se tornar um espaço mais presente para o agente (aluno) e o espaço que o curso e a universidade formam já

esta dado como algo definido na socialização dos alunos e já começa a se distanciar ou mesmo a tomar nova condição como campo profissional.

6.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO SOCIÓLOGO

Visto que a base para a formação das representações sociais está neste universo de socialização do grupo de alunos de ciências sociais da UFPR que diz respeito ao curso e a instituição, destacaremos agora quais são estas representações sociais.

Basicamente são três Representações Sociais que os alunos formam sobre as práticas profissionais do sociólogo que, apesar serem diferentes, se complementam: a) de uma prática acadêmica de qualidade; b) de uma prática pouco presente (isto na relação sociologia sociedade), pouca divulgada e pouco incentivada; e c) de uma prática voltada para o trabalho docente. Vejamos cada uma separadamente.

6.3.1 Prática de uma Sociologia Acadêmica de Qualidade

Não podemos negar que a prática da profissão de sociólogo diz respeito a um campo, ao “campo da produção cultural e, mais precisamente, [ao] subcampo da sociologia” (BOURDIEU, 1980, p. 22 apud BONNEWITZ, 2003, p. 32). Mas também diz respeito a um campo profissional em que há todo um conjunto de predisposições e de condições para as práticas. Dentre estas práticas estão incluídas aquelas que dizem respeito ao exercício da profissão de sociólogo que vão desde a docência ao assessoramento (na área política, sindical, de

relações internacionais, etc.), passando pela prática da pesquisa (social, de opinião, de mercado, etc.), pela contribuição na elaboração de estudos nas demais áreas, etc. (cf. FNSB, s/d).

No quadro 3 vimos as associações que os alunos de ciências sociais fizeram às prática profissionais do sociólogo. A categoria de associação que mais surgiu nos três grupos foi de referências ao meio acadêmico da UFPR (18,6%). A segunda categoria mais associada foi de temas e objetos de estudo nas ciências sociais, só que não necessariamente ligados ao meio acadêmico da UFPR (16,9%), mas como sabemos as pesquisas nas ciências sociais, principalmente no Brasil, surgem na sua maioria nas universidades (MICELEI, 1995). Portanto, pelo que vemos, As práticas profissionais do sociólogo estão bastante associadas, para parte destes alunos, ao exercício acadêmico, ao estudo, à pesquisa sociológica, ao trabalho docente na universidade. Ser sociólogo, praticar a sociologia, para uma parte dos alunos de ciências sociais da UFPR, é ter relação constante com o mundo acadêmico, com os estudos com as pesquisas que são feitas na sociologia acadêmica.

Mas não somente ao trabalho acadêmico as práticas profissionais do sociólogo são associadas, como também são consideradas exercício de **uma sociologia acadêmica de qualidade**. Constatamos isso nas associações feitas por 10,2% dos alunos que responderam nosso questionário. As associações feitas por eles traziam palavras como “qualidade”, “pesquisa de qualidade”, “professores de qualidade”.

A atividade sociológica de qualidade não é expressa somente por este percentual de indicações dos alunos na associação livre. Outras questões nos dizem isso.

6.3.1.1 Qualidades da sociologia no Paraná

Nesta questão sobre a qualidade da sociologia no Paraná colocamos como opções 6 (seis) itens que podem ser considerados como uma qualidade da sociologia além, é claro, da opção “outros” na qual pedíamos também que, se acaso esta fosse assinalada, o aluno especificasse o que ele considerava como “outra” qualidade. Não consideramos estas opções mutuamente excludentes, portanto demos a possibilidade de ser assinalada mais de uma opção como resposta. No entanto a maioria dos alunos (52,6%) preferiu responder apenas uma. Sendo que este número vai aumentando de acordo com o grupo, ou seja, no grupo dos formandos o número daqueles que responderam apenas uma opção é maior do que nos outros dois grupos.

QUADRO 13 – QUALIDADES DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ

QUALIDADES	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Qualidade do corpo docente (professores)	13	25	14	35	10	34,5
Qualidade das pesquisas	10	19,2	12	30	6	20,7
Qualidade dos cursos	14	26,9	4	10	8	27,6
Grande número de pesquisas	2	3,8	4	10	2	6,9
Grande número de cursos de pós-graduação*	2	3,8	1	2,5	-	-
Aplicação prática do conhecimento desenvolvido*	1	1,9	-	-	-	-
Não conhecem bem o tema para opinar ¹	9	17,3	4	10	2	6,9
Outros ²	1	1,9	1	2,5	1	3,4
TOTAL	52	100	40	100	29	100

FONTE: Pesquisa de campo

* Esta opção só foi citada junta de outras opções, nenhuma vez separadamente.

¹ Esta categoria não foi posta por nós como opção, porém na especificação do item “Outros” tivemos estes 19,2% de um total de 23,1% que escreveram não conhecer bem o tema para poder opinar, o que nos levou a considerar esta nova categoria de resposta.

² Como já havíamos falado, temos apenas estes 3,8% que responderam o item “Outros” sem ter especificado de que se tratava.

Vemos que as qualidades que mais se sobressaem, segundo os alunos dos três grupos, seriam aquelas referentes às práticas acadêmicas: qualidade do corpo docente dos cursos, qualidade das pesquisas e à qualidade dos cursos.

Portanto, para uma parte dos alunos do curso de ciências sociais da UFPR, a profissão de sociólogo se **objetiva** no professor, no pesquisador (podendo ser ambos a mesma pessoa) e em seus trabalhos de qualidade que fazem parte do meio acadêmico (quadros 3 e 13) que são parte do universo do qual o grupo faz parte (curso de ciências sociais e UFPR) além, é claro, das demais experiências de socialização das quais muitos destes indivíduos participaram: eventos científicos, núcleos de estudo e de pesquisa que dizem respeito, afinal de contas, a um mundo acadêmico. O não-familiar, que era a prática sociológica antes destes alunos entrarem no universo do curso, torna-se familiar com aquilo de objetivo que eles têm ao seu redor.

Esta *imagem* vai ser **ancorada** em uma rede de significados que esta parte dos agentes (alunos) têm sobre as práticas profissionais, numa distinção básica entre um exercício fora ou dentro da academia. Seria uma distinção entre estar exercendo a profissão onde ela é ensinada (ou mesmo aperfeiçoada) ou estar fazendo isso fora deste meio. Além do que, as práticas profissionais, ou melhor, as práticas com as quais os alunos de ciências sociais têm contato e tomam como imagem (seus professores, as pesquisas os eventos produzidos por estes) são “classificadas” também a partir de suas qualidades, de ter ou não qualidades. São estas duas formas de categorização (fora ou dentro do meio acadêmico e com qualidade ou sem qualidade) que podem ser vistas logo abaixo (quadro 14).

Mas antes devemos destacar as diferenças entre os grupos. Com relação às respostas sobre a qualidade do curso, a diferença principal entre os

grupos está no número de alunos que escreveram não ter conhecimento sobre o tema. Não colocamos a ser assinalada uma opção que fizesse referência ao não-conhecimento do tema, porém dentre os três grupos tivemos 15 (quinze) alunos que responderam a opção outros e, ao especificar esta resposta, escreveram que não conheciam o tema e por isso não opinaram. Diante de tantas repostas em igual decidimos criar uma categoria para ela. Este ficou sendo o quarto maior índice dentre os percentuais de resposta em cada um dos grupos. Porém, no **grupo dos calouros** este índice (17,3%) não ficou tão distante daqueles que tiveram os maiores percentuais (26,9%, 25% e 19,2%). Já no **grupo intermediário**, apesar de se igualar ao terceiro e ao quarto índice (10%), fica mais distante dos dois primeiros índices (35% e 30%), além de só ser citado em combinação com outras respostas. No **grupo dos formandos** este índice cai mais ainda, ficando em 6,9% somente, distante dos três primeiros (34,5%, 27,6% e 20,7%).

Estes dados mostram que as representações sociais formadas pelos alunos de ciências sociais da UFPR vão se delimitando mais, vão se definindo mais em função do tempo de socialização, da intensificação das relações com que cada grupo vai estabelecendo nesta socialização com as práticas profissionais do sociólogo nesta instancia de socialização, a UFPR e o curso de Ciências Sociais. Com o tempo de socialização o conhecimento sobre o objeto a ser representado (as práticas profissionais do sociólogo) vai aumentando. Ou seja, o tema que no “começo” (grupo dos calouros) não era conhecido, vai assumindo uma imagem mais nítida e uma idéia mais fixa, que neste caso são da prática de uma sociologia acadêmica de qualidade objetivada nas práticas vivenciadas pelos alunos e ancorada num universo dividido entre o acadêmico e o não acadêmico, de acordo com o tempo de vivencia no curso.

6.3.1.2 Relação sociologia e sociedade paranaense

Tentamos formar as opções da questão que originou o quadro 14 combinando as possibilidades de resposta da existência ou não de um grande desenvolvimento da sociologia no Paraná com as de uma utilidade presente ou não desta sociologia na sociedade paranaense. Além disso, colocamos como opção o não conhecimento desta relação por parte dos alunos. Nesta questão pedimos que fosse respondida apenas uma opção, porque elas são “mutuamente excludentes” (LEVIN, 1987, p. 4).

QUADRO 14 – RELAÇÃO SOCIOLOGIA E SOCIEDADE PARANAENSE

TIPO DE RELAÇÃO	GRUPOS							
	Calouros		Intermediário		Formandos		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Há um grande desenvolvimento das ciências sociais que está sendo diretamente útil para a sociedade	3	8,6	3	13	2	10	8	10,3
Há um grande desenvolvimento na sociologia produzida no estado do Paraná, porém não vem tendo uma utilidade direta para a sociedade	5	14,3	8	34,8	7	35	20	25,6
A sociologia vem tendo pouco desenvolvimento no estado do Paraná, porém tem utilidade direta para a sociedade	5	14,3	1	4,3	3	15	9	11,5
A sociologia vem tendo pouco desenvolvimento no estado do Paraná, além de ter pouca utilidade para o contexto social	4	11,4	3	13	3	15	10	12,8
Não tenho conhecimento desta relação	18	51,4	8	34,8	4	20	30	38,5
Há um grande desenvolvimento na sociologia produzida no estado do Paraná, porém não vem tendo uma utilidade direta para a sociedade/A sociologia vem tendo pouco desenvolvimento no estado do Paraná, além de ter pouca utilidade para o contexto social	-	-	-	-	1	5	1	1,3
TOATAL	35	100	23	100	20	100	78	100

FONTE: Pesquisa de campo

Aqui também temos a diferença entre os grupos expressada pelo “não conhecimento do tema”. Diferente da questão sobre a qualidade do curso, nesta

colocamos como possibilidade a resposta “Não tenho conhecimento sobre esta relação”. Aqui os dados também nos mostram que esta representação social da prática acadêmica de uma sociologia de qualidade ainda não está bem definida para grande parte dos alunos do **grupo dos calouros** (51,4%). Porém isto vai mudando no **grupo intermediário**, quando este índice cai para 34,8%. A representação social parece já definida, quando apenas 20% do **grupo dos formandos** indicam não ter conhecimento desta relação.

Como vimos, 38,5% dos alunos (dos três grupos) responderam que não tinham conhecimento sobre a relação sociologia sociedade paranaense. Agora o que nos interessa está na resposta dos outros 61,5% que reconheceram algum tipo de relação entre sociologia, prática sociológica e sociedade paranaense.

Dentre os quatro tipos de relações que serviram como opções de resposta, originadas na combinação das possibilidades da existência ou não de uma sociologia desenvolvida no Paraná e da utilidade ou não da sociologia na sociedade paranaense, aquela que foi respondida por um percentual maior de alunos (25,6%) foi a que afirmava que havia uma sociologia desenvolvida no Paraná, porém não vinha tendo aplicabilidade direta na sociedade paranaense. Além de considerarmos as respostas a esta opção com as duas características diretamente combinadas, podemos também vê-las separadamente: assim temos 35,9% que acreditam que há uma sociologia desenvolvida no estado do Paraná contra 24,3% que pensam contrário⁵³. Já com relação a uma presença ou não da sociologia na sociedade paranaense as opções se dividem entre 39,7%⁵⁴ que alegam ver pouca presença, pouca utilidade da sociologia na sociedade paranaense, enquanto 21,8% assinalaram a opção que alegava o oposto.

⁵³ Há que se considerar aqui que 1 (um) aluno(a) (1,3%) assinalou duas opções, sendo que em uma ele considera a sociologia como tendo um bom desenvolvimento no Paraná e na outra ele acaba alegando o oposto.

⁵⁴ Neste caso podemos considerar o aluno(a) citado na nota anterior, que respondeu duas opções, porque nestas duas opções alegava-se que a sociologia não tinha uma utilidade direta na sociedade paranaense.

Assim sendo, temos duas características da prática sociológica no Paraná que acabam prevalecendo, em combinação ou separadamente, na resposta dos alunos. São elas as de uma sociologia desenvolvida, porém pouco presente na sociedade paranaense. O que condiz com a representação de uma sociologia acadêmica de qualidade, ou seja, se ela é pouco presente na sociedade significa que é no meio acadêmico que ela é praticada, e se ela é desenvolvida ela tem qualidade.

Uma destas duas características, que condiz com a primeira representação social, vai fazer parte da segunda representação social que parte do grupo faz da prática sociológica, das práticas profissionais do sociólogo. É o que veremos a seguir.

6.3.2 Prática da Sociologia Deficitária Para com o “Meio Exterior” a Ela: Pouco Presente (Na Relação Sociologia Sociedade), Pouco Divulgada e Pouco Incentivada

Uma sociologia acadêmica de qualidade não é a única representação social que o grupo de alunos de ciências sociais da UFPR faz da profissão de sociólogo. Parte do grupo considera também a prática da sociologia como sendo deficitária para com os meios exteriores, sendo estes a sociedade e outros meios acadêmicos além da UFPR. Este déficit se expressa em três dimensões: **pouca presença, pouca divulgação, e pouco incentivo.**

Já vimos no quadro 14 que a pouca presença da sociologia, na sua relação com a sociedade, é uma característica que 39,7% dos alunos de ciências sociais vêem na prática sociológica. Além disso, quando havíamos perguntado sobre as qualidades desta prática sociológica (ver quadro 13), apenas um aluno(a) respondeu que dentre elas estava a aplicação prática do conhecimento

desenvolvido.

Porém, foi na questão de associação livre (quadro 3) que vimos esta característica (da pouca presença) e as demais (da pouca divulgação e do pouco incentivo) citadas juntas sem apresentarmos no questionário como opção, sendo a terceira categoria mais citada (quadro 3). As três formando as dimensões desta representação social da prática sociológica como deficitária para com relação aos “meios exteriores”.

No quadro 15 abaixo, em que os alunos do curso relacionaram as necessidades da sociologia no Paraná, veremos estas também de forma explícita.

6.3.2.1 Necessidades da sociologia como aspectos centrais desta segunda Representação Social

QUADRO 15 – NECESSIDADES DA SOCIOLOGIA NO PARANÁ

NECESSIDADES	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Maior divulgação dos trabalhos produzidos	23	22,3	18	31	16	27,6
Maior e/ou melhor aplicação do conhecimento desenvolvido	14	13,6	13	22,4	12	20,7
Maior número de pesquisas	15	14,6	6	10,3	8	13,8
Mais intercâmbios com as universidades brasileiras	12	11,7	7	12,1	6	10,3
Mais intercâmbios entre as universidades do estado	10	9,7	7	12,1	3	5,2
Mais cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)*	9	8,7	2	3,4	5	8,6
Mais intercâmbios com universidades estrangeiras*	10	9,7	3	5,2	3	5,2
Mais qualificação para os professores*	5	4,9	1	1,7	4	6,9
Outros	5	4,9	1	1,7	1	1,7
TOTAL	103	100	58	100	58	100

FONTE: Pesquisa de campo

* Esta opção só foi citada junta de outras opções, nenhuma vez separadamente.

Se na questão de associação livre, sem colocarmos como sendo opção, os termos e palavras referentes à falta de incentivo, de presença e de divulgação da sociologia foram as três opções mais citadas, nesta questão sobre as necessidades da sociologia, em que colocamos opções de respostas que indicam estas três dimensões de forma separada, podemos ver que elas foram também as necessidades mais citadas nos três grupos. Quando olhamos a soma dos percentuais de indicações que colocam estas três opções como necessidades da sociologia no Paraná, temos que 50% das indicações do grupo dos calouros foram para uma delas; no grupo intermediário esta soma chega a 64%; e no grupo dos formandos, uma maior divulgação dos trabalhos, de uma melhor aplicação e de um maior número de pesquisas marcam 62% das necessidades da sociologia no Paraná indicadas por eles.

Estas três necessidades expressam claramente que estes alunos consideram a prática sociológica como deficitária para com os meios exteriores de onde ela é originada. Elas correspondem às três dimensões desta segunda representação social: como pouco divulgada, como pouco presente e como pouco incentivada.

Quando olhamos os espaços de significados que os grupos têm e que seriam os quais eles usariam para **ancorar** (e consequentemente objetivar) esta segunda representação social, constatamos um complemento à primeira representação social que vimos acima (seção 6.3.1). Nesta primeira, a prática sociológica é representada como *uma prática acadêmica de qualidade* e a sua ancoragem se dá num universo de significado que toma uma distinção básica entre o *meio acadêmico* e seu *exterior* (que o caso do grupo de alunos do curso de ciências sociais da UFPR, o meio primeiramente considerado é o desta instituição, tendo muitas vezes outros meios acadêmicos como sendo um “exterior”). Já esta segunda representação social se basearia também nesta

distinção, nesta “rede de significados” que a *prática deficitária para com o meio exterior de onde ela é originada*, ou seja, onde esta segunda representação social formada pelo grupo estaria ancorada.

Nesta questão que indagava sobre as necessidades da sociologia no Paraná, dentre as 9 (nove) opções, pedimos aos alunos que respondessem mais de uma se necessário fosse, o que ocorreu em 73,1% dos questionários. Porém, na divisão por grupos há diferenças neste percentual que expressam o fator “socialização” na formação das representações sociais. No **grupo dos calouros** o número de alunos que respondeu mais de uma opção foi de 74,3%, enquanto no **grupo intermediário** foi de 69,6% e no **grupo dos formandos** foi de 65%. Diante disso constatamos que no grupo dos calouros as respostas se dispersam mais dentre as opções se comparadas ao grupo intermediário e mais ainda ao grupo dos formandos, o que indica que este último grupo tem uma idéia mais coesa, eles tem como algo mais definido quais as necessidades da sociologia no Paraná. Portanto, isto também vem reforçar que a formação da representação social é um processo que se constrói na socialização dos alunos, que vai se definindo cada vez mais no tempo de relações nesta “instância de socialização”. Esta distinção entre acadêmico e não acadêmico como base para objetivação e ancoragem vai se concretizando com o tempo no curso.

Porém, a prática do sociólogo para parte destes alunos de ciências sociais tem uma terceira representação que, a princípio, parece ir além desta distinção: é a de uma prática voltada para o trabalho docente.

6.3.3 Profissão Voltada Para o Trabalho Docente

A prática do trabalho docente dentre os sociólogos está, segundo a Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB), como uma das “áreas reservadas”

(docência de sociologia no ensino médio; docência em quase todos os cursos superiores do país; cursos especiais de cidadania e ética que vem sendo dado a trabalhadores em cursos de reciclagem; docência em cursos de especialização, mestrado e doutorado em Universidades), além de ser considerado um “mercado bem aquecido” para os profissionais das ciências sociais (FNSB, s/d.).

Em nosso trabalho além das duas representações sociais apresentadas acima, tivemos uma terceira que dá destaque a esta prática da profissão de sociólogo que, como falamos, parece ir além da distinção entre meio acadêmico e seu exterior. Isto porque, primeiramente, podemos ver a docência como uma das práticas mais presentes dentre os sociólogos na representação social que o grupo faz como sendo *uma prática acadêmica de qualidade* (seção 6.3.1).

Dentre os alunos que destacaram esta representação social, muitos acabam pondo o exercício da docência como sendo a prática que melhor representa esta sociologia acadêmica de qualidade. Mais especificamente, ser professor no meio acadêmico, na universidade, representa para eles a atividade de sociólogo. Como vimos anteriormente, a objetivação do significado desta sociologia acadêmica de qualidade se dá, em parte, através dos professores, da figura e/ou do trabalho do professor.

Mas prática da docência também tem relação com a segunda representação social da profissão de sociólogo. Se na segunda representação temos uma prática sociológica deficitária para com o meio exterior ao acadêmico, uma das práticas que faz com que este déficit não seja total é representado pela prática da docência no ensino médio. Aliás, na questão de associação livre (quadro 3), uma das categorias que criamos através das palavras e frases citadas foi de referências ao ensino médio.

Assim, são as práticas docentes no ensino médio e no ensino superior que marcam principalmente, para parte do grupo, as práticas profissionais do

sociólogo. Vejamos estas duas dimensões desta representação através das expectativas que os alunos têm para o futuro profissional.

6.3.3.1 Expectativas com relação ao curso de ciências sociais

QUADRO 16 – EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

EXPECTATIVAS	GRUPOS					
	Calouros		Intermediário		Formandos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Formação voltada para o trabalho acadêmico/docente em curso superior	20	33,9	15	38,5	8	25
Formação profissional, voltada para o trabalho não docente	18	30,5	11	28,2	6	18,8
Formação para atividade docente no ensino médio	12	20,3	8	20,5	10	31,3
Formação para melhorar atividade que estou desempenhando	9	15,3	5	12,8	8	25
TOTAL	59	100	39	100	32	100

FONTE: Pesquisa de campo.

Tentar saber quais são as expectativas dos alunos de ciências sociais da UFPR nos foi fundamental para trazer esta representação social das práticas profissionais do sociólogo como voltadas para a docência, isto porque ao responderem eles nos deram quais as possibilidades que um sociólogo (que no caso seriam eles no futuro) tinha para exercer sua profissão. Pelo quadro 16 vemos que a soma dos percentuais das indicações para as opções de expectativas de uma formação para o trabalho docente (no ensino médio e no ensino superior) fica em 54,2% no grupo dos calouros, em 59% no grupo intermediário e em 56,3% no grupo dos formandos.

Além disso, teremos a distinção de que falamos acima e que estava presente na formação das outras representações sociais: *entre o meio acadêmico e o que está exterior a ele*. É só olharmos para estes percentuais de indicações para as expectativas de uma formação docente que somados nos três grupos

alcançam uma média de 56,5%: esta média é formada por 32,5% que buscam formação para docência no ensino superior e 24% que buscam ter uma formação para lecionar no ensino médio.

Desta forma a **objetivação** (imagem) e a **ancoragem** (significado) se dão como nas duas representações sociais anteriores, ou seja, a objetivação é feita a partir dos aspectos do universo da UFPR, dos professores da UFPR, e ganha significado na distinção entre o meio acadêmico e seu exterior. Mas podem nos perguntar: e aqueles que têm expectativas de serem docentes no ensino médio? Para responder esta questão tomamos como base o princípio da objetivação que é, segundo MOSCOVICI (2003), o de *transformar algo não-familiar em familiar*.

Como vimos nas duas representações sociais anteriores, a prática sociológica, o exercício da profissão de sociólogo se torna algo familiar a partir do universo que é formado pelo curso de ciências sociais e pela UFPR entrando em uma distinção pelo seu significado entre estar neste meio acadêmico ou não, de ser interior (meio acadêmico) ou exterior (fora do meio acadêmico). Ou seja, se a prática sociológica é identificada com o meio acadêmico e tida como de qualidade (primeira representação social), mas é também vista como deficitária para com o meio exterior ao acadêmico (segunda representação social), esta prática sociológica, fora do meio acadêmico é quase desconhecida pelo grupo, é quase não-familiar, não o é totalmente porque a imagem do professor de sociologia no ensino médio é que ajuda este “quase” a não ser “todo”. É claro que devemos ter que esta prática “exterior” também é identificada com demais imagens além do professor, mas não atingiram em nossos questionários, tanto juntas como separadamente, uma significativa importância.

Sendo assim, esta representação social ganha significado também na distinção entre meio acadêmico e exterior a ele, ela em parte torna familiar este

meio exterior.

Também se buscamos dentre os 78 alunos que foram entrevistados, quantos assinalaram que têm expectativas para uma formação voltada para o trabalho docente (no ensino superior e médio), sem levar em consideração o número total de indicações (que normalmente é maior do que o número de alunos) e sim o número total de alunos, veremos que 56 (71,8%) dos alunos entrevistados assinalaram como sendo uma das expectativas a formação para o trabalho docente.

Portanto, se uma parte significativa de alunos de ciências sociais da UFPR (71,8%) considera a atividade de docente como uma das expectativas para seu futuro profissional, podemos também considerar esta como uma das *imagens e significado* que ele tem sobre as práticas profissionais do sociólogo.

Nesta questão demos 4 (quatro) opções para resposta e orientamos que respondessem 3 (três) destas opções. Isto porque muito do que queríamos identificar poderia estar em duas ou três opções juntas.

Mas nos três grupos a maioria preferiu não assinalar as 3 (três) opções, 62,8%, assinalam apenas 1 (uma), 6,4% assinalaram 2 (duas) opções e 30,8% marcaram as três opções.

A opção de assinalar apenas uma resposta também mostra aqui a diferença entre os três grupos na formação desta representação social. Apesar de no **grupo intermediário** estar o menor percentual (56,5%) daqueles que optaram por assinalar apenas uma opção e de no **grupo dos calouros** este número ser de 62,9%, é no **grupo dos formandos** que aparece a diferença do tempo na formação da representação social. Dentre estes alunos que estão no final do curso as esperanças estão delimitadas para a maioria (70%) em 1 (um) objetivo. Destaque aqui para os 55% que assinalaram as esperanças de trabalho na docencia. Sendo assim, esta terceira representação também confirma como as

outras duas que esta rede de significados (a diferenciação entre o acadêmico e o não acadêmico) e o que dela faz parte (práticas profissionais que se dão neste universo que os alunos fazem parte, UFPR e curso de Ciências Sociais) vão se consolidando no decorrer do curso para ancorar e objetivar as representações sociais e que, conseqüentemente, também vão se tornando mais consolidadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos o processo de formação das representações sociais das práticas profissionais do sociólogo, mostrando que o tempo de socialização no ambiente formado pela UFPR, mais especificamente pelo curso de ciências Sociais, é um fator extremamente significativo nesta construção. As representações sociais que se formam e que se consolidam com o tempo de socialização dizem respeito a: 1) uma prática sociológica acadêmica de qualidade, 2) uma prática pouco presente (isto na relação sociologia/sociedade), pouco divulgada e pouco incentivada e 3) uma prática voltada para o trabalho docente. Além disso, estas três representações sociais das práticas profissionais do sociólogo se objetivam nos aspectos que fazem parte do universo formado pela UFPR e pelo curso de ciências sociais e se ancoram numa distinção entre o exercício das práticas fora ou dentro do meio acadêmico.

Podemos com isso trazer as considerações finais sobre nosso trabalho:

a) *quanto aos aspectos teóricos:*

A relação entre as representações sociais e o *habitus* não marcam uma equidade entre os conceitos. Pois o processo de formação da representação social é algo mais dinâmico que envolve mais a socialização dos agentes, que no nosso caso dizia respeito ao período de permanência no curso de Ciências Sociais. É da entrada no curso para o seu final que as representações sociais vão se construindo. Portanto, ele pode mudar, ou como no nosso estudo, ser formado neste período (no caso dos alunos de Ciências sociais, pode ser de 4 a 8 anos, que é o período máximo e mínimo, respectivamente, para o término do curso) correspondente à implantação de novas situações sociais, novas práticas que passam a fazer *parte da vida dos agentes*. Já o *habitus*, como sendo estrutura estruturada, traz aspectos da origem social dos agentes, como parte dos aspectos sócio-econômicos e sócio-educacionais do perfil dos alunos que vimos. Ou seja, já

está a mais tempo presente nas relações sociais do agente. Porém, o *habitus* também é estrutura estuturante, o que dá possibilidade de mudanças no *habitus* através de novas condições objetivas de um grupo social. Mas, estas mudanças, como nos explicou BONNEWITZ (2003, p. 89), levam no mínimo períodos de gerações. O que no nosso caso parece ocorrer é que estas mudanças nas práticas cotidianas dos agentes sociais, de parte de suas vidas sociais podem sim ajudar na **reestruturação** de um *habitus*, o que não seria uma total mudança deste, mas sim uma adaptação dele às novas situações sociais às quais os alunos estariam vivendo: o universo da UFPR e do curso de ciências sociais, dependendo do tempo de socialização (grupo) em que o aluno esteja.

As representações sociais formadas também ajudariam na reestruturação do *habitus*, pois envolvem basicamente as práticas profissionais do sociólogo, que seriam as novas práticas, as novas situações à que os alunos estão se adaptando que são estas pelas quais os alunos estão passando agora neste universo que é o curso de ciências sociais e a UFPR e pelo que começa a surgir para parte do grupo que é o campo profissional da sociologia.

O *habitus* estaria mais intrínseco no processo de formação das Representações Sociais, hipótese esta que havíamos levantado no capítulo teórico (seção 3), do que sendo apenas uma parte interfásica, como afirma SPINK (1995a)

Outra questão teórica que havíamos levantado também na parte teórica tratava do conceito (dimensão) para a formação das representações sociais: a informação. Dizíamos naquele capítulo que era necessário aos “níveis de informação” dentro do grupo para podermos captar as diferenças possíveis nele. Como a informação diz respeito à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67), e no nosso caso este objeto trata das práticas profissionais do sociólogo, aqueles que a

diferença está sim nesta organização do conhecimento sobre o objeto. É só retomarmos nossa análise da formação da representação social para vermos que no grupo dos formandos as informações sobre estas práticas vão se tornando mais coesas, mais organizadas do que no grupo dos calouros. Constatamos também que, para se ter estes níveis de informação é necessário outro fator que foi central para a formação das representações sociais: trata-se do **tempo de socialização**.

Com isso poderemos partir para análise dos resultados de nosso trabalho:

b) quanto às representações sociais formadas:

Podemos então considerar, ao continuarmos olhando as representações sociais com uma “roupagem sociológica” (OLIVEIRA, 2003), portanto, tendo-as como sendo, segundo DOISE (2001), “tomadas de posições simbólicas” dos agentes sociais dentro de um campo, o processo de construção/consolidação das representações sociais mostra que o universo formado pela UFPR e pelo curso de ciências sociais *não é um campo* (como Pierre Bourdieu conceitua o termo). Isto porque as relações entre os alunos, que envolvem as práticas profissionais do sociólogo, não são ainda “(...) uma luta concorrencial entre os atores (...)” (ORTIZ, 1983, p. 19), estas práticas que são o objeto da representação social que buscamos não correspondem ainda para o grupo de análise a um mercado de bens simbólicos. Isso só se torna mais evidente quando estes alunos chegam ao final do curso (grupo dos formandos), que corresponde à obtenção do diploma que vai legitimar a entrada no campo profissional que envolve as práticas profissionais do sociólogo, é quando o campo vai se constituindo.

É na lógica da entrada no campo profissional que ocorre a construção/consolidação das representações sociais campo profissional. Pois, se como vimos acima, quanto mais tempo de socialização (portanto, mais próximo do

final do curso) mais consolidado estará o processo de formação da representação social. Se o final do curso implica numa proximidade com o campo da profissão, também implica numa **tomada de posição simbólica dentro deste campo**, a um posicionamento nesta que é “uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições” (BOURDIEU, 1992, p. 72 apud BONNEWITZ, 2003, p. 60). Portanto, quando a representação social sobre as práticas profissionais do sociólogo estão se consolidando com o grupo dos formandos, estes já estão mais próximos do campo profissional que envolve estas práticas sociológicas. A **objetivação** se concretiza nas práticas profissionais que este grupo tem como parte deste **campo** no qual eles estão entrando. Eles **ancoram** a representação social ao começarem a tomar **posição** como profissionais que irão, ou que mesmo já estão exercendo a prática profissional *fora ou dentro do meio acadêmico*.

Apesar de já termos explicitado esta distinção que as representações sociais das práticas profissionais do sociólogo trazem, devemos dar destaque a um fato que tratamos na retomada histórica sobre as Ciências Sociais no Brasil que fizemos no início de nosso trabalho que também diz respeito a esta distinção. Quando abordamos brevemente as condições atuais do campo das ciências sociais no Brasil, após termos retomado parte de sua história, demos destaque à valorização maior que é dada às práticas profissionais no meio acadêmico (MICELI, 1995a, p. 13) o que, conseqüentemente, mostraria que o campo profissional para as ciências sociais, fora do meio acadêmico, teria uma valorização menor, seria um espaço onde as práticas profissionais do sociólogo não estariam tão delimitadas quanto no meio acadêmico (SORJ, 1995). Esta é uma das características que vem marcando fortemente a sociologia brasileira desde a “segunda fase” (pós-64) até o momento atual (SORJ, 1995.; BONELLI, 1995). No Paraná acreditamos que isto também mostra aspectos desta “terceira fase” (TOMAZI et. al, 2001, p. 17) das Ciências Sociais no Paraná.

Com isso, a princípio poderíamos dizer que as representações sociais formadas pelos alunos de ciências sociais da UFPR seriam na verdade uma constatação que estes estariam tendo da realidade pela qual eles estariam passando, das *novas situações sociais* nas quais eles estariam se inserindo como futuros profissionais das ciências sociais. Mas esta seria a forma como os agentes estariam organizando esta realidade (DOISE, 2001), sem necessariamente se dar conta de como ela esta objetivada. Isto porque uma representação social não significa uma distorção da realidade ou mesmo um retrato fiel desta, mas sim, como alegam autores da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1995), elas nos servem para estabelecermos relações nos contextos sociais que estamos inseridos. Isto é o que acontece, pois ao formarem uma representação social sobre as práticas profissionais do sociólogo os alunos de ciências sociais, principalmente aqueles do grupo dos formandos, estão tentando identificar quais as práticas profissionais que estarão postas a ele (campo), quais as possibilidades mais próximas ou menos próximas (posição no campo). Deste modo é que ele começará a organizar o campo de relações que se aproxima.

As representações sociais sobre as práticas profissionais do sociólogo, segundo os alunos de ciências sociais da UFPR, se mostram na distinção entre a prática da profissão no meio acadêmico e fora dele, sendo este fora algo pouco definido para estes alunos (sintetizada principalmente na representação da prática docente no ensino médio). Temos que esta distinção é algo presente entre o cotidiano destes alunos. Que a referência que eles criaram para poderem agir, para poderem exercer as práticas profissionais, no que tange a sociologia no estado do Paraná, que é onde todos moram, é o meio acadêmico com o qual eles se relacionam. O meio acadêmico é o que baliza suas compreensões sobre a sociologia.

Ademais, este meio acadêmico de referência pode ser delimitado no universo da UFPR e pelo curso de ciências sociais desta instituição. Além deste meio há sim outras referências, mas onde uma delimitação fica difícil de ser feita devido à indefinição ou mesmo a pouca presença com que apareceram⁵⁵. O que queremos destacar aqui foi a falta de referências aos meios acadêmicos das ciências sociais para o estado como um todo. Em nenhum dos questionários foram citados os cursos de ciências sociais das outras instituições de ensino superior do Paraná, o que pode ter ocorrido é estes cursos terem sido lembrados nas questões sobre as necessidades e sobre as qualidades da sociologia no estado do Paraná, que dentre as opções para resposta tinham-se expressões como “outras universidade do estado [Paraná]” e “qualidade dos cursos [do estado do Paraná]” (ver anexo 1). Mas nas questões discursivas, ou mesmo nas opções que pediam especificações, não tivemos citações referências aos cursos de graduação (UEL, UEM e UNIOESTE) ou mesmo pós-graduação (UEL)⁵⁶ que são ministrados em outras instituições do estado do Paraná.

Diante disto podemos tentar ajudar no trabalho do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná – UFPR, considerando que, quanto a formação de um campo da sociologia no Paraná, o que teríamos é sim um campo “local” das práticas profissionais do sociólogo, muito ligado a um campo de práticas acadêmicas, de práticas profissionais que, como já dissemos, os alunos de ciências sociais da UFPR ainda não fazem parte

⁵⁵ Podemos tomar como exemplo aqui as associações feitas pelos alunos (quadro 3), onde tínhamos referências feitas às temáticas que poderiam ser consideradas objetos de pesquisa sociológica, porém não havia especificações se tratavam-se de pesquisas que estavam sendo realizadas, nem aonde estavam sendo feitas e nem apresentavam relações com os estudos que estavam sendo feitos pelos departamentos de Antropologia ou de Ciências Sociais da UFPR (Sistemas de Banco de Pesquisa da UFPR, 2004). Também se encaixam aqui as associações feitas “Ao meio acadêmico (universidades, professores, etc.), com exceção da UFPR”, que além terem sido feitas por poucos alunos, não traziam também especificações de quais meios acadêmicos se tratavam.

⁵⁶ Os cursos de pós-graduação da UFPR só foram citados na questão pedíamos para especificar qual o curso e qual a instituição em que o aluno pretendia fazer, se é que estava entre suas pretensões, fazer uma pós-graduação.

porque não disputam o capital em questão neste campo, apesar de parte do grupo (formandos) já estar entrando numa disputa de capital, ou seja, já estão tomando posição no campo, mas este campo é o campo profissional que não diz respeito somente a sociologia. Portanto, a existência de um campo da sociologia paranaense é bastante questionável. Pois, se este espaço social de relações estivesse concretizado, ele seria algo presente para servir de objeto ou de imagem, ou seja, para ser representado por estes alunos que o teriam como referência para o que seria o campo no qual eles iriam ser inseridos futuramente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria A. do N. A Sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a “escola paulista”. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995, vol. 2. p. 107-231.

_____. A Modernidade Possível: Cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001, vol. 1, p. 277-368.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

BONELLI, Maria da G. No mundo das Ciências Sociais. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995, vol. 2. p. 397-440.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Lições de aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 1982**. São Paulo: Ática, 2001.

_____ et al.. **A Profissão de sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Estrutura, *habitus* e Prática. In: ____ **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 337-361.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria e a ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revam, 2001.

DOISE, W. Atitudes e Representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 187-203.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003 [1895].

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1912].

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVTCH, Sandra. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, p. 31-59.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SOCIÓLOGOS DO BRASIL. **Áreas de atuação profissional dos sociólogos enquanto profissionais**. Mimeo. s/d

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. A Sociologia como Afirmação. In: BARREIRA, César (org.). **A Sociologia no Tempo: memória, imaginação e utopia**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-82.

FRESTON, Paul. Um Império na Província: O Instituto Joaquim Nabuco em Recife. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001, vol. 1, p. 369-417.

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: _____ (org.). **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 1986, p. 7-45.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais**. Tabela sobre Rendimento monetário e não-monetário médio mensal familiar, por classes de rendimento monetário e não-monetário mensal familiar, segundo os tipos de origem do rendimento, com indicação de características das famílias, na área urbana - Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 17 de julho de 2004.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Tempo Brasileiro, 1967.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Ed. USP, 1974.

LEVIN, J. **Estatística Aplicada às Ciências Humanas**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1985.

MICELI, Sergio. Condicionantes das Ciências sociais no Brasil. In: _____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001a, vol. 1, p. 91-133.

_____. O Cenário Institucional das Ciências Sociais no Brasil. In: _____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995a, vol. 2, p. 7-24.

_____. A Fundação Ford e os Cientistas Sociais. In: _____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995b, vol. 2, p. 341-395.

_____. Intelectuais Brasileiros. In: _____. **O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**: São Paulo: Ed. Sumaré, 1999, vol. 2, p. 109-45

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001b.

_____. Por uma Sociologia das Ciências Sociais. In: _____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001c, vol. 1, p. 11-28.

_____. Prefácio. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. I-LXI.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUCCHIELLI, R. **O questionário na pesquisa social**. São Paulo: Martins Fontes, 1978, p. 48-67.

NOGUEIRA, Oracy. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, Mário & MOTOYAMA, Shozo (coords). **História das Ciências no Brasil**. São Paulo, EPU/USP, 1979-1981.

OLIVEIRA, Márcio de (Coord.). **A construção e a consolidação do campo científico da Sociologia no ensino superior paranaense (1938-2004)**. Curitiba: UFPR – Programa de Pós-graduação em Sociologia. 12 p. 2004. (Cnpq. Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná). Projeto em andamento.

_____. Representação Social e Simbolismo: contribuição à Sociologia Brasileira. **Revista de Ciências Humanas**. Curitiba, n. 7-8, 1999. p. 173-206.

_____. **Representações sociais: uma teoria para a sociologia?** Texto apresentado na IIIª Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, 2 a 5 de setembro de 2003.

OLIVEIRA, Lúcia L. de. As Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995, vol. 2. p. 233-307.

ORTIZ, Renato. Durkheim – arquiteto e herói fundador. In:_____. **Ciências Sociais e Trabalho Intelectual**. São Paulo, Olho D'Água, 2002a, p. 89-122.

_____. Notas sobre as Ciências sociais no Brasil. In:_____. **Ciências Sociais e Trabalho Intelectual**. São Paulo, Olho D'Água, 2002b, p. 175-196.

_____. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEIXOTO, Fernanda A. Franceses e Norte-americanos nas Ciências Sociais Brasileiras (1930-1960). In: MICELI, Sergio. **História das Ciências Sociais no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001, vol. 1, p. 477-531.

PINTO, Louis. Pensar a Prática: pressupostos e predisposições. In:_____. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000, p. 37-65.

SÁ, Celso P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: ED. UERJ, 1998, p. 31-43 e p. 61-78.

SALLAS, Ana L. F.; e BEGA, Maria T. S. **História da sociologia no Paraná**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – Departamento de Ciências Sociais. 11p. 2001. (Cnpq. Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre as Ciências Sociais no Paraná). Projeto em andamento.

SCHWARTZMAN, Simon. O Lugar das Ciências Sociais no Brasil dos Anos 90. In: BOMENY, Helena, e BIRMAN, Patrícia (org.), PAIXÃO, Antonio Luiz, [et al.]. **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Releume Dumará, 1991, p. 79-100.

SORJ, Bernard. Estratégias, crises e desafios das Ciências Sociais no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 1995, vol. 2, p. 309-339.

SPINK, Mary J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVTCH, Sandra. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, p. 117-145.

TOMAZI et all. **A Sociologia no Ensino Superior Paranaense**. Trabalho apresentado no X Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, realizado em Fortaleza-CE de 03 a 06 de setembro de 2001.

_____. **A Institucionalização da Sociologia no Ensino Superior Paranaense**. Trabalho apresentado no V Congresso Estadual de Sociólogos e I Congresso Estadual de Ciências Sociais, realizado em Londrina, de 27 a 29 de setembro de 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Lista de alunos matriculados para o ano de 2004 no curso de Ciências Sociais. Disponível em:
<<http://www2.ufpr.br/relatorios/RelCoord.html>> Acesso em: 15 de abril de 2004.

VIANNA, Luiz Werneck. Introdução. Cientistas sociais e vida pública. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 37, nº 3, 1994, p. 357-403.

WESTPHALEN, Maria C. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – 50 anos**. Curitiba: SBPH, 1988.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Este questionário está sendo aplicado para fins de pesquisa dissertativa referente a sociologia no estado do Paraná, à ser apresentada como forma de avaliação no curso de Pós-graduação em sociologia da UFPR.

Entrevistador: Eduardo Gomes de Melo

Data: _____

Local: _____

Grupo: ()

(Os itens acima serão preenchidos pelo entrevistador)

BLOCO I – DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS

1- Sexo:

1) Masculino

2) Feminino

2- Qual sua idade?

R: _____

3- Qual sua situação de moradia?

1) Com os pais

5) Casa/apto mantidos pela família

2) Com o cônjuge

6) Casa/apto mantido alugados e mantido você mesmo

3) Em casa de outros familiares

4) Pensão/hotel/pensionato

7) Moradia pertencente à universidade

8) Outra.Qual: _____

4- Em qual estado você nasceu?

1) Paraná

5) Minas Gerais

2) Santa Catarina

6) Mato Grosso do Sul

3) Rio Grande do Sul

7) Outro

4) São Paulo

5- Em que cidade mora atualmente?

R) _____

6- Qual a faixa de renda mensal de sua família atualmente?

1) até R\$ 240,00

6) de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

2) de R\$ 241,00 a R\$600,00

7) de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00

3) de R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00

8) de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00

4) de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.400,00

9) Acima de R\$ 5.000,00

5) de R\$ 1.401,00 a R\$ 2.000,00

7- Qual sua renda mensal?

1) até R\$ 240,00

5) de R\$ 1.401,00 a R\$ 2.000,00

2) de R\$ 241,00 a R\$600,00

6) de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

3) de R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00

7) de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00

4) de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.400,00

8) de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00

9) Acima de R\$ 5.000,00

8- Sua renda atual é provinda principalmente (50% ou mais) de:

- | | |
|----------------------|--|
| 1) bolsa de estudos | 5) Trabalho assalariado (carteira assinada) |
| 2) ajuda dos pais | 6) Benefícios (pensão, seguro desemprego, etc) |
| 3) ajuda de cônjuge | 7) Outros |
| 4) trabalho informal | |

BLOCO II – DADOS SÓCIO-EDUCACIONAIS

9- Qual o grau de instrução de seu pai?

- | | |
|--|---|
| 1) Sem escolaridade | 5) Ensino Médio (segundo grau) completo |
| 2) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto | 6) Superior (faculdade/universidade) incompleto |
| 3) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo | 7) Superior (faculdade/universidade) completo |
| 4) Ensino Médio (segundo grau) incompleto | 8) Curso pós-graduação |

10- Qual o grau de instrução de sua mãe?

- | | |
|--|---|
| 1) Sem escolaridade | 5) Ensino Médio (segundo grau) completo |
| 2) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto | 6) Superior (faculdade/universidade) incompleto |
| 3) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo | 7) Superior (faculdade/universidade) completo |
| 4) Ensino Médio (segundo grau) incompleto | 8) Curso pós-graduação |

11- Como fez seus estudos do Ensino fundamental (1º grau)?

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) Integralmente em escola pública | 3) Maior parte em escola pública |
| 2) Integralmente em escola particular | 4) Maior parte em escola particular |

12- Como fez seus estudos do Ensino Médio (2º grau)?

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) Integralmente em escola pública | 3) Maior parte em escola pública |
| 2) Integralmente em escola particular | 4) Maior parte em escola particular |

13- Você já iniciou algum outro curso superior, além do de Ciências Sociais?

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1) Sim, mas não conclui | 3) Sim, mas já conclui |
| 2) Sim, estou cursando | 4) Não |

BLOCO III – UFPR E O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

14- Em que ano você ingressou no curso de Ciências Sociais da UFPR?

R: _____

15- A maior parte das disciplinas em que você está matriculado(a) correspondem a quais fases do curso? (em caso de haver o mesmo número de disciplinas para fases diferentes, assinale as duas fases)

- 1) 1ª
- 2) 2ª
- 3) 3ª
- 4) 4ª

- 5) 5^a
- 6) 6^a
- 7) 7^a
- 8) 8^a

16- Assinale as três (3) opções que são o que você mais espera do curso que está fazendo:

- 1) Formação profissional, voltada para o trabalho não docente
- 2) Formação voltada para o trabalho acadêmico/docente em curso superior
- 3) Formação para melhorar atividade que estou desempenhando
- 4) Formação para atividade docente no ensino médio

17- Assinale os motivos que mais lhe influenciaram para a escolha do curso de ciências sociais:

- 1) Adequação as aptidões pessoais
 - 2) Conversas com colegas
 - 3) Influência da família
 - 4) Busca de um diploma universitário
 - 5) Baixa concorrência pelas vagas no vestibular
 - 6) Melhores possibilidades no mercado de trabalho
 - 7) Por exclusão, uma vez que os outros cursos não agradavam ou não era oferecido
 - 8) Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
 - 9) Outro motivo. Qual? _____
-

18- Assinale as características abaixo que tiveram mais importância para a sua escolha da UFPR como instituição onde cursar o ensino superior:

- 1) Proximidade física com a universidade
- 2) Pela qualidade no curso oferecido
- 3) Pela possibilidade de depois fazer um curso de pós-graduação
- 4) Por ser a única onde fui aprovado (a)
- 5) Pelas pesquisas que lá vem sendo desenvolvidas
- 6) Pelas oportunidades que a universidade lhes proporciona no futuro
- 7) Por possuir amigos e/ou parentes que estudam ou estudaram lá
- 8) Outros

19- Onde você passa maior parte do seu tempo durante o dia?

- | | |
|-----------------|---------------------|
| (1) Em casa | (3) Na universidade |
| (2) No trabalho | (4) Outro |

20- Quando você está na universidade quais os três (3) ambientes que você passa maior parte de seu tempo? Numere os três (3) começando com o número 1 para aquele onde você permanece mais:

- (a) Sala de aula
- (b) Sala de grupos de pesquisa e/ou de grupos de estudo
- (c) Salas de informática
- (d) Cantina e/ou pátio da universidade
- (e) Biblioteca
- (f) Centro acadêmico do curso
- (g) Outros. Onde? _____

21- Quais os eventos científicos mais importantes que você já assistiu ou participou (palestras, seminários, cursos de extensão, congressos da área, etc)?

R: _____

22- Você participa ou já participou de:

- 1) Grupos e/ou Núcleos de pesquisa
 2) Grupos de Estudo
 3) Programas de extensão
 4) Centro acadêmico de seu curso
 5) Outras atividades extra-currículo do curso.
 Quais? _____

23- Com qual das três (3) áreas do curso você vem se identificando mais?

- 1) Antropologia 3) Ciência Política
 2) Sociologia

24- Você pretende fazer uma pós-graduação?

- 1) Não
 2) Sim. Qual e aonde? _____
 3) Ainda estou decidindo

BLOCO IV – SOCIOLOGIA NO PARANÁ

25- Quando falamos na sociologia produzida no estado do Paraná quais as três primeiras palavras que lhe vêm a cabeça?

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

26- Você tem informações sobre o que é produzido em sociologia no estado do Paraná através (se necessário marque mais de uma opção):

- 1) professores em conversas informais
 2) professores durante as aulas
 3) pessoas que trabalham nas instituições universitárias (com exceção dos professores)
 4) veículos de comunicação (TV, rádio, jornais, revistas, internet)
 5) veículos de informação não científicos dos cursos desta área
 6) veículos de informação das instituições universitárias
 7) colegas de curso
 8) eventos científicos
 9) palestras
 10) livros
 11) periódicos especializados
 12) teses e dissertações e/ou trabalhos acadêmicos
 13) disciplina oferecida sobre o tema
 14) Outros. Quais? _____
 15) Não obtenho informações sobre o tema ou não obtive, no passado.

27- Você obtém, ou já obteve, informações sobre os outros cursos de ciências sociais do estado do Paraná?

- 1) Sim 2) Não

28- Para você na relação entre sociologia e a sociedade paranaense:

- 1) Há um grande desenvolvimento das ciências sociais que está sendo diretamente útil para a sociedade
 2) Há um grande desenvolvimento na sociologia produzida no estado do Paraná, porém não vem tendo uma utilidade direta para a sociedade

- 3) A sociologia vem tendo pouco desenvolvimento no estado do Paraná, porém tem utilidade direta para a sociedade
- 4) A sociologia vem tendo pouco desenvolvimento no estado do Paraná , além de ter pouca utilidade para o contexto social
- 5) Não tenho conhecimento desta relação

29- Para você, do que necessita a sociologia produzida no estado do Paraná? (se necessário marque mais de uma opção).

- 1) maior número de pesquisas
 - 2) maior divulgação dos trabalhos produzidos
 - 3) mais cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado)
 - 4) mais qualificação para os professores
 - 5) mais intercâmbios com universidades estrangeiras
 - 6) mais intercâmbios com as universidades brasileiras
 - 7) mais intercâmbios entre as universidades do estado
 - 8) Maior e/ou melhor aplicação do conhecimento desenvolvido
 - 9) Outros.Especifique: _____
-

30- Quais as qualidades que você vê na sociologia produzida no estado do Paraná? (se necessário marque mais de uma opção).

- 1) Grande número de pesquisas
 - 2) Qualidade do corpo docente (professores)
 - 3) Grande número de cursos de pós-graduação
 - 4) Aplicação prática do conhecimento desenvolvido
 - 5) Qualidade dos cursos
 - 6) Qualidade das pesquisas
 - 7) Outros.Especifique: _____
-

ANEXO 2

TABELA 1 – RENDA PRÓPRIA E ORIGEM DA RENDA (TOTAL)

RENDA PRÓPRIA	ORIGEM DA RENDA								Total (%)
	Bolsa de estudos	Ajuda dos pais	Ajuda do cônjuge	Trabalho informal	Trabalho assalariado	Benefícios (pensão, seguro, etc)	Outros	Não respondeu	
Até R\$ 600,00	9	13	-	1	6	3	7	-	39 (50)
De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00	-	10	1	3	5	-	1	-	20 (25,6)
De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00	-	6	-	-	3	-	1	-	10 (12,8)
Acima de R\$ 4.000,00	-	5	-	-	-	-	-	-	5 (6,4)
Não respondeu	-	1	1	-	-	-	1	1	4 (5,1)
Total (%)	9 (11,5)	21 (44,9)	2 (2,6)	4 (5,1)	14 (17,9)	3 (3,8)	10 (12,8)	1 (1,3)	78 (100)

FONTE: Pesquisa de campo

TABELA 2 – RENDA PRÓPRIA E FAMILIAR (TOTAL)

RENDA PRÓPRIA	RENDA FAMILIAR					Total (%)
	Até R\$ 600,00	De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00	De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00	Acima de R\$ 4.000,00	Não respondeu	
Até R\$ 600,00	1	20	12	6	-	39 (50)
De R\$ 601,00 a R\$ 1.400,00	-	9	8	2	1	20 (25,6)
De R\$ 1.401,00 a R\$ 4.000,00	-	-	8	1	1	10 (12,8)
Acima de R\$ 4.000,00	-	-	-	5	-	5 (6,4)
Não respondeu	2	1	-	1	-	4 (5,1)
Total (%)	3 (3,8)	30 (38,5)	28 (35,9)	15 (19,2)	2 (2,6)	78 (100)

FONTE: Pesquisa de campo